

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

**LA RELATION TRANS-FORMATRICE :
*VERS UNE ÉTHIQUE DE L'ACCOMPAGNEMENT SENSIBLE***

**MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
comme exigence partielle de
la maîtrise en étude des pratiques psychosociales**

PAR

AGNÈS NOËL

Juin 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

Je dédie ce mémoire :

À tous ces jeunes qui aujourd'hui, doivent relever le défi de devenir de vrais disciples de leur vie, tout en s'inscrivant dans une quotidienneté en quête de repères

et

À tous les défricheurs et ensementeurs qui, en ce moment même, cherchent pour cette humanité en marche un chemin de déploiement et d'espoir pour que la conscience et la possibilité d'advenir à son devenir soit un projet accessible à tous.

Il s'agit de devenir nous-mêmes une présence réelle pour que le monde commence à prendre son vrai visage.

Maurice Zundel, *Je est un autre*

Tous les problèmes humains seraient à revoir dans la lumière d'une exigence intérieure [...] il s'agit d'acquérir ce regard sur l'humanité, en nous et dans les autres, comme sur une réalité essentiellement personnelle qui est d'autant plus universelle qu'elle s'édifie plus secrètement dans les plus intimes racines de notre être.

Maurice Zundel, *Un autre regard sur l'homme*

REMERCIEMENTS

À la fin de cette recherche, l'heure est venue d'exprimer ma gratitude à tous ceux qui ont participé à l'aboutissement de ce projet. Mes premiers remerciements vont à ma directrice de mémoire, madame Jeanne-Marie Rugira, professeure à l'Université du Québec à Rimouski et directrice du département de psychosociologie et travail social. Je tiens à lui signifier toute ma reconnaissance pour la qualité de sa présence, de son accueil et de sa bienveillance à mon égard. Je voudrais saluer particulièrement la pertinence de son accompagnement transformateur et soignant. Sa constance à mes côtés et la justesse de ses gestes et propos tout au long de mon processus de maîtrise ont contribué à mon déploiement. Je rends grâce à l'intelligence de notre rencontre qui reste porteuse de promesses.

Je tiens également à rendre hommage à mon ami et mentor, Danis Bois, professeur à l'Université Fernando Pessoa de Porto au Portugal, pour sa contribution à mon devenir personnel, intellectuel et professionnel. Son appui, sa confiance, sa présence discrète et constante sont dans mon existence un point d'appui irremplaçable et fortement inspirant. La participation de son œuvre à mon devenir mérite une reconnaissance infinie. Mon processus de formation et de croissance existentielle et ontologique n'aurait pas pu se réaliser sans sa généreuse implication.

Un grand merci va également à ma vie bienveillante, qui m'a offert des amis fidèles et attentionnés à ma vie qui m'ont soutenue et ont contribué notablement à ma venue à Rimouski. Toute ma gratitude à mes compagnons de route, je les remercie de tout cœur de m'avoir permis de poursuivre mon cheminement personnel, intellectuel et professionnel loin d'eux, pour que notre projet commun continue de grandir. Un grand merci à Vivianne Fontaine, Éve Berger, Nadine Quéré, Christian Courraud, Hélène Bourhis, Marc Humpich, Géraldine Lefloch, Martine Menu, Paul Sercu Didier Austry, Jacques Hillion, Jean Humpich, Catherine Pietremont, Isabelle Aubert, ainsi que tous ceux qui ont accompagné

mon chemin de formation. Je voudrais leur rappeler à quel point leur présence sur ma route et nos actions communes dans ce monde sont essentielles à mon existence.

Je tiens à témoigner ma profonde gratitude et mon attachement à un certain nombre de personnes qui ont su être présentes tout au long de mon cheminement et qui ont participé de loin ou de près à ce projet par leur expertise, leur amitié, leur soutien au cours de ces moments intenses que nous avons partagés. Ma profonde gratitude va à mes chers amis rimouskois, Denise Pilon, Jean-Philippe Gauthier, Serge Lapointe et Diane Léger, pour leur présence chaleureuse, humainement réconfortante et intellectuellement inspirante. Ma gratitude va également à mes amis Pierre Paillé et Marie-Christine Josso pour leurs précieux conseils. Mes tendres remerciements vont à mes collègues et amis Fabien Rosenberg, Sylvie Leduc, Josée Lachance, Maryse Gaucher, Marc-Antoine Dion, Béatrice Lepage et Monyse Briand.

Je ne peux passer sous silence toute la gratitude que j'ai envers ma famille. Une attention particulière à ma mère pour son soutien inconditionnel, à ma sœur Évelyne pour sa présence bienveillante, sa fidélité à nos vies et les responsabilités assumées au sein de notre famille en mon absence. À Vincent pour son courageux engagement face à son devenir, pour la qualité de notre co-accompagnement et de sa présence attentionnée à ma vie et à mon père pour la vie donnée et sauvegardée.

RÉSUMÉ

Ce mémoire est un témoignage vivant et vibrant d'un chemin conscient qui cherche à installer les balises pour une éthique de l'accompagnement sensible. Pour cela, l'auteure questionne sa propre pratique professionnelle et son expérience personnelle en vue d'établir les conditions d'une relation trans-formatrice au sein d'un tel accompagnement. Cette praticienne-chercheuse invite, à travers son mémoire de recherche, tous les accompagnateurs à prendre la mesure des enjeux éthiques et relationnels qui traversent toute pratique d'accompagnement.

D'origine française, kinésithérapeute de formation, praticienne et enseignante en fasciathérapie et en somato-psychopédagogie, l'auteure œuvre depuis longtemps dans le domaine de la santé, de la formation par la médiation du corps sensible. Elle est spécialiste des questions concernant le rapport au corps, à la santé et à la pédagogie ainsi que celles touchant à la présence à soi, aux autres et au monde. Son expérience personnelle et professionnelle l'a conduite à s'engager au sein d'un processus de recherche et de réflexion dans et sur sa pratique en quête de transformation personnelle et de renouvellement de sa pratique relationnelle et professionnelle. Sur le chemin de cette quête de renouvellement, elle s'est inscrite au sein de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales à l'Université du Québec à Rimouski.

Sa recherche a été un lieu de rencontre considérablement fécond pour son aventure à la fois intellectuelle, praxéologique, existentielle et ontologique. Dans ce parcours exemplaire de recherche-formation, sa rencontre avec la psychosociologie lui a offert des voies de passage d'une fécondité édifiante pour passer du *cheminer vers soi au cheminer avec l'autre vers soi et vers le monde*. La force créatrice de la réciprocité issue de la rencontre de ces deux manières distinctes mais complémentaires de concevoir l'accompagnement du changement humain a permis à l'auteure de ce mémoire de trouver les moyens de réfléchir et de produire du sens, des connaissances et de la santé à partir des contenus implicites mais riches et complexes celés au sein de son expérience.

Un effort véritable de précision conceptuelle a permis à cette chercheuse d'inviter avec sollicitude ses lecteurs au sein du vaste champ de pratique concernant l'accompagnement sensible. Elle a pu ainsi clarifier son questionnement autour des enjeux éthiques et relationnels qui se posent au sein de ces pratiques d'accompagnement du changement humain. Inscrite dans le paradigme compréhensif et interprétatif, cette recherche a été menée selon une démarche heuristique d'inspiration phénoménologique et herméneutique. L'analyse et l'interprétation des données qualitatives de type biographique et praxéologique ont été faites sous forme d'examen phénoménologique suivi par une riche et généreuse analyse en mode d'écriture.

Ce mémoire se divise en deux grandes parties. La première aborde la problématique, le cadre de référence ainsi que les choix épistémologiques et

méthodologiques. La deuxième partie présente et analyse les données de recherche pour générer des résultats sous forme de transformation de la praticienne, de renouvellement de sa pratique d'accompagnement ainsi que de production de sens et de connaissance. Ce mémoire déploie une philosophie et une pratique d'accompagnement sensible centrée non seulement sur le corps et sur la personne mais aussi sur la question relationnelle. Une forme d'accompagnement tournée vers une éthique susceptible de permettre à chaque personne de créer, au sein de chaque geste, son propre sens, sa manière singulière de devenir plus vivant et plus humain tout en créant avec d'autres le sens collectif de leur commune aventure.

Le modèle d'accompagnement que cette recherche propose est par excellence non seulement formateur mais aussi soignant. Il offre une chance inusitée de transformation de soi et du monde par le biais du renouvellement de ses pratiques relationnelles. Ce mémoire démontre par ailleurs que s'appuyer sur la dimension du corps sensible comme ancrage du rapport à soi, aux autres et au monde constitue une voie royale pour potentialiser les modalités relationnelles et les pratiques d'accompagnement du changement humain. Cette recherche dévoile les principes essentiels qui fondent une démarche d'accompagnement du changement au contact du sensible. L'auteure conclut son texte en affirmant que l'accompagnement par la médiation du corps sensible constitue sans aucun doute non seulement une éthique, mais aussi une autopoïèse, une maïeutique et une dialogique.

Mots clés : Éthique – Autopoïèse – Maïeutique – Dialogique – Relation de coopération – Réciprocité actuante – Transfert/Contre-transfert – Formation – Soins – Accompagnement – Somato-Psychopédagogie – Paradigme du Sensible.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iv
RÉSUMÉ.....	vi
TABLE DES MATIÈRES.....	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 Pertinence personnelle : de la genèse de ce projet de recherche, un séjour révélateur à Rimouski	5
1.2 Pertinence professionnelle : retour à Rimouski, pour un retour aux études, à soi et aux autres.....	11
1.3 Pertinence sociale et scientifique : la place de la relation dans l'existence humaine et dans l'accompagnement.....	16
1.4 Le problème de recherche	19
1.5 Question de recherche.....	23
1.6 Les objectifs de recherches	23
CHAPITRE II	
JALONS POUR UN UNIVERS DE RÉFÉRENCES.....	24
2.1 Prolégomènes à un univers relationnel	24
2.1.1 La genèse de ma quête relationnelle.....	25
2.2 La question de la relation : <i>une quête de compréhension</i>	29
2.2.1 La relation : une notion au cœur des processus d'accompagnement du changement des personnes et des communautés	31
2.2.2 La question du transfert et du contre-transfert en relation d'accompagnement.....	35
2.2.3 Une puissance créatrice, soignante et transformatrice au cœur de la relation	38
2.3 La notion de relation d'accompagnement : essai d'éclaircissement.....	42
2.3.1 La relation d'accompagnement : une question d'ouverture à l'altérité	42
2.3.2 La relation d'accompagnement : une question de contrat	44
2.3.3 La relation d'accompagnement : une question de structure relationnelle.....	45

2.4	La relation d'accompagnement sensible.....	53
2.4.1	De la relation au corps à la relation au Sensible.....	54
2.4.2	De la relation au Sensible à la relation aux autres et au monde : <i>la réciprocité</i> <i>actante comme mode de relation sensible</i>	57

CHAPITRE III

CHOIX ÉPISTÉMOLOGIQUES ET PISTES MÉTHODOLOGIQUES.....		62
3.1	Du praticien au praticien chercheur : une voie épistémologique	62
3.2	Posture épistémologique : vers un paradigme compréhensif.....	64
3.3	Une démarche de recherche qualitative	66
3.4	L'approche de recherche de type heuristique et d'inspiration phénoménologique..	67
3.4.1	Les étapes de la démarche heuristique.....	69
3.5	L'approche biographique dans une démarche de recherche-formation.....	71
3.6	Terrain de recherche : un espace-temps pour recueillir les données qualitatives de recherche.....	75
3.6.1	Les outils de recueil de données qualitatives	76
3.7	Méthode d'analyse qualitative.....	79
3.7.1	L'analyse en mode écriture	81

CHAPITRE IV

RÉCIT AUTOBIOGRAPHIQUE.....		83
4.1	Une aventure biographique	83
4.1.1	L'entrée sur le territoire autobiographique	84
4.1.2	De la solitude au dialogique : un chemin à l'épreuve du biographique.....	86
4.2	Parcours relationnel : Une histoire de vie	91
4.2.1	Une jeunesse sous le signe de l'insuffisance relationnelle	91

CHAPITRE V

RÉCIT DE FORMATION		116
5.1	Préambule.....	116
5.2	Invitée à la croisée de la somato-psychopédagogie et de la psychosociologie à Rimouski	116
5.3	De la kinésithérapie à la somato-psychopédagogie : un revirement paradigmatique	118
5.4	Quand la psychosociologie questionne la somato-psychopédagogue	121

5.5	De la rencontre avec la psychosociologie à l'articulation d'un projet de recherche	123
5.6	Du statut de praticien-chercheur à celui de praxéologue	125
5.7	Le renouvellement du sujet sensible : un itinéraire de recherche-formation	128
5.8	Cheminer vers le renouvellement de soi et de sa pratique relationnelle : l'émergence d'une praxéologue	129
5.8.1	Récit de pratique n°1 : essai d'explicitation d'un moment intense	129
5.8.2	Récit de pratique n°2 : essai d'explicitation d'un moment éprouvant.....	134
5.9	Conclusion.....	139

CHAPITRE VI

SUR LES TRACES DE MA PRATIQUE D'ACCOMPAGNEMENT :	140
--	-----

Un chemin éthique de trans-formation, de renouvellement de pratique et de connaissance 140

6.1	La question de la trans-formation en relation d'accompagnement sensible	141
6.1.1	Le somato-pédagogue : un accompagnateur des processus de trans-formation.....	142
6.2	La question de l'éthique en relation d'accompagnement sensible	147
6.2.1	La question de la résistance en relation d'accompagnement sensible : un enjeu éthique	148
6.3	Aborder le trouble de stress post-traumatique en approche somato-pédagogique de l'accompagnement : <i>le cas de Kaëla</i>	153
6.3.1	Un contrat d'accompagnement : un projet de re-sensorialisation	154
6.3.2	Sur les traces de notre chemin d'accompagnement somatique	156
6.3.3	De l'exil de soi à la présence à soi : un chemin éducatif	158
6.3.4	Du morcellement à la globalité : une évolutivité perceptive en accompagnement somatique	159
6.3.5	La constance : une condition de confiance en accompagnement	160
6.3.6	De la globalité à la résonance : une voie évolutive en éducation somatique	162
6.3.7	De l'implication à l'autonomie : un projet de formation	164
6.3.8	De l'accompagnement manuel à l'accompagnement gestuel pour se rencontrer autrement.....	165
6.3.9	À ma vie bienveillante, à mon accompagnatrice et à mon immense courage : ma gratitude infinie	166
6.4	Quelques conditions éthiques et pratiques de l'accompagnement sensible	167
6.4.1	L'accordage somato-psychique	168
6.4.2	La directivité informative.....	171
6.5	La cohérence au cœur de l'accompagnement sensible : <i>un chemin vers une éthique de l'immanence</i>	173
6.5.1	L'accompagnement sensible : <i>un projet éthique et autopoïétique</i>	174

6.5.2	L'accompagnement sensible : une quête éthique et dialogique	176
6.5.3	La pratique d'accompagnement sensible : <i>une maïeutique</i>	179
	CONCLUSION.....	184
	BIBLIOGRAPHIE.....	194

INTRODUCTION

Le sujet de cette recherche

Il s'agit véritablement d'être capable d'une maïeutique, de faire accoucher l'autre de son habileté, de son humanité même [...] il faut non seulement que l'apprenti apprenne, il faut aussi que l'apprenti sache comment il apprend. Il convient que l'apprenti prenne conscience lucide et critique du processus même qui préside à son apprentissage. Il faut qu'à la longue il puisse s'autorectifier. C'est lorsqu'il atteint ce stade de façon confirmée qu'il est devenu lui-même un maître.

Malherbe, 1997

S'inscrire dans une démarche de recherche-formation à la maîtrise en étude des pratiques psychosociales a été pour moi un véritable engagement dans un projet de transformation, de renouvellement de mes pratiques et de production de sens et de connaissances. Dans le cadre de la présente recherche, la praticienne-chercheuse que je devenais ainsi que sa pratique relationnelle et d'accompagnement étaient constamment au cœur du questionnement au centre de cette étude. La question de recherche qui a guidé cette démarche est issue de mon expérience personnelle, relationnelle et de mon chemin d'accompagnatrice sensible. Mon expérience existentielle, ontologique, pratique et intellectuelle a ainsi été au cœur de cette investigation faite à la première personne. Le but poursuivi dans une telle recherche est de produire non seulement du sens et des connaissances, mais aussi la transformation des personnes et des pratiques.

Au tout début de cette maîtrise, questionnée par mon expérience de vie et d'accompagnement, je me posais un certain nombre de questions qui devaient finir par m'offrir une orientation de départ pour camper les suites de ma recherche et de mon

devenir personnel et professionnel. J'étais en quête d'une éthique de l'accompagnement sensible à travers un questionnement autour de la question des conditions d'une relation qui serait trans-formatrice au sein d'un tel accompagnement.

À l'origine de ma question de recherche

Ma formation d'accompagnatrice par la médiation du corps en mouvement, comme il sera démontré plus loin, s'est déroulée sur un fond de questionnement inspiré de mon expérience de vie et de la culture des professionnels de la santé dans laquelle je baignais depuis le début de ma formation de kinésithérapeute et de fasciathérapeute. Je portais donc des questions qui tournaient autour de la dimension relationnelle et la dimension éthique en accompagnement par la médiation du corps sensible. J'avais à cœur de comprendre ce qui se joue au cœur des expériences relationnelles qui ont jalonné ma vie personnelle et professionnelle. Je voulais apprendre à réfléchir sur mes actions d'accompagnatrice et à analyser des moments clés de ma pratique relationnelle en vue de produire des connaissances inspirantes pour une éthique de l'accompagnement sensible dans le projet de me renouveler. La communauté des praticiens-chercheurs dont je suis issue s'est spécialisée depuis longtemps sur la question du rapport au corps, de la présence à soi et au sensible. J'étais fière de nos découvertes, sur le plan professionnel et intellectuel, je vivais une forme d'asymétrie entre nos découvertes sur le rapport à soi et mes besoins de compréhension autour des enjeux qui tapissent le monde des interactions humaines, tout en cherchant encore une manière de rester dans la cohérence du paradigme du sensible. Je voulais mieux comprendre le monde des relations humaines en contexte d'accompagnement par la médiation du sensible et je rêvais d'apporter ma contribution à cette cause.

Dans ma démarche de recherche-formation maîtrise, je souhaitais me pencher sur la question de recherche suivante :

Quelles sont les conditions relationnelles d'un accompagnement trans-formateur respectueux d'une éthique du sensible ?

Pour tenter de répondre à cette question, je me suis proposée de poursuivre les objectifs de recherche suivants :

- **Explorer** à travers mon parcours personnel et professionnel, les conditions relationnelles qui ont participé à ma trans-formation et à celle des personnes que j'accompagne
- **Identifier** à partir de mon expérience de praticienne-chercheuse des conditions relationnelles déployées au sein de l'action d'accompagnement trans-formateur individuel ou groupal respectueux d'une éthique du sensible.

La structure de ce mémoire

Ce mémoire se divise principalement en deux parties, chacune comportant trois chapitres distincts. La première partie comporte les trois premiers chapitres, à savoir la problématique, les balises référentielles et enfin les contours épistémologiques et méthodologiques. J'ai donc essayé de problématiser l'objet de mon étude, de traiter de ses assises axiologiques, paradigmatiques, praxéologiques et épistémologiques et de clarifier les concepts de base comme les références théoriques et pratiques qui ont balisé tout ce travail de production de connaissance, de sens, et de renouvellement de pratiques.

La deuxième partie, quant à elle, comporte également trois chapitres qui tentent de présenter nos données de recherche, tout en les analysant qualitativement en mode d'écriture. Le chapitre quatre traite de la question relationnelle au cœur de mon histoire de vie. Il présente des fragments des moments intenses vécus et intégrés dans un texte à la fois descriptif, réflexif et analytique. Le chapitre cinq constitue un récit de formation où j'explore les voies de passage qui m'ont été offertes pour soutenir le déploiement de mon potentiel existentiel, intellectuel et professionnel, dans un processus à la fois formateur, de

recherche, d'analyse et de renouvellement de ma pratique relationnelle autant dans ma vie personnelle que professionnelle. Le dernier chapitre présente finalement une analyse de pratique accompagnée de perspectives sous forme de fragments de récits ou de dialogues d'accompagnement qui décrivent tout en analysant la démarche d'accompagnement sensible qui me lie à mes étudiants ou patients tout en se cherchant une éthique et une cohérence.

Ce mémoire déploie tranquillement mon rêve personnel et professionnel, celui de développer et de renouveler constamment une approche d'accompagnement sensible centrée non seulement sur la personne mais aussi sur la relation. Une approche soucieuse de la vie pour être fondamentalement tournée vers une éthique susceptible de permettre à chaque personne de créer au sein de chaque geste, son propre sens, sa manière singulière de devenir plus humain tout en créant avec d'autres le sens collectif de leur commune aventure.

Le sens que se donne une existence n'est réductible ni au sens que lui propose son héritage, ni à aucun sens disponible dans la nature des choses ou de l'histoire qu'il n'y aurait qu'à reconnaître comme préalablement donné. Ce sens est toujours le fruit d'une création. C'est une œuvre d'art. C'est une innovation de la liberté dans le système des contraintes qui sont les siennes. (Malherbe, 1997, p. 61)

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

La relation au cœur de l'accompagnement sensible

La démarche de production d'une problématique peut suivre des parcours multiples ; elle est l'œuvre du chercheur qui y exprime son originalité.

Yvon Bouchard, 2000

Dans les années à venir, la découverte la plus révolutionnaire sera la relation entre deux personnes [...] et cela bouleversera tout de fond en comble.

Christiane Singer, 2006

1.1 Pertinence personnelle : de la genèse de ce projet de recherche, un séjour révélateur à Rimouski

L'intimité n'a pas pour vocation de nous faire atteindre le bonheur personnel ; elle sert à l'accomplissement de notre raison d'être, à l'enrichissement du village et à l'expression de l'esprit. Elle est un moyen d'offrir les dons que nous avons reçus.

Marie Noëlle Anderson¹

¹ Née en Afrique du Sud, Marie Noëlle Anderson travaille depuis 1990 avec des guérisseurs et des Sangomas du Zimbabwe et d'Afrique du Sud (tiré de Danielle & Olivier Föllmi, 2005, *Origines : 365 pensées de sages africains*. Paris : Editions de la Martinière.)

Au début de ce mémoire, j'étais tenue par un profond désir et un sentiment d'urgence qui me poussaient à vouloir éclairer et comprendre les enjeux qui se jouaient au sein de la situation problématique dans laquelle je me trouvais. Comme l'affirme Chevrier, un thème de recherche « [...] est d'autant plus pertinent qu'il s'insère dans les préoccupations des praticiens » (Chevrier, 1997, p. 53). En effet, si je devais répondre à la question : À quel moment de ma vie ai-je décidé de m'engager dans ce projet de maîtrise ? je dirais que ce projet est né presque à mon insu lors de mon premier voyage à Rimouski. Un jour de novembre, j'atterris à Mont-Joli en pleine tempête. J'ai le sentiment d'être au milieu de nulle part. J'étais déjà à trente minutes de Rimouski. J'ignorais encore que mon destin m'attendait là. La tempête est là, impressionnante, elle semble vouloir me faire voir au-dehors l'intensité de celle que je porte silencieusement en moi depuis déjà quelque temps. À ce petit aéroport, je suis généreusement attendue par deux jeunes étudiantes de l'Université du Québec à Rimouski, le sourire rayonnant, les yeux éveillés et pleins de vitalité. On ne se connaît pas. Mais déjà, elles prennent soin de moi, soucieuses de m'accueillir. Elles sont là, elles essayent de tempérer les effets de la rudesse des conditions climatiques. Je n'arrive pas à percevoir où je suis, mes yeux ont même du mal à rester ouverts tant la puissance du vent les invite à se protéger. *La visibilité est nulle, comme on dit ici.* Je ne vois rien, cela fait d'ailleurs assez longtemps que je ne vois plus clair sur mon chemin. Et là, tout est opaque, dehors aussi. On dirait que la nature est devenue une métaphore de ma vie.

Ce jour de novembre, je mesurais l'incongru de la situation. Je n'étais pas préparée à vivre cela, mais mon errance et mes questionnements me faisaient accepter d'aller çà et là, offrant le meilleur de moi-même et ce que je savais faire le mieux. J'ai toujours aimé partager ma passion de la dimension sensible de l'être humain à travers une pratique qui est aussi un art de se mettre en action dans le respect le plus total du mouvement qui anime nos vies. Secrètement, et depuis bien longtemps, j'étais en quête de réponses, de voies de passage, même si à force d'avoir trop cherché, je commençais à ne plus y croire. J'étais là, à la sortie de cet aéroport, mes chaussures de ville pleines de neige, mes vêtements trop

légers pour supporter la rigueur du froid; je ne me sentais pas adaptée à cette situation. Survivre deux semaines et faire ce pourquoi j'étais là devenaient alors un grand défi.

C'était bien moi, cette française, professeure de fasciathérapie depuis des années, invitée à animer un stage en pédagogie perceptive du mouvement à l'Université du Québec à Rimouski. J'étais une praticienne d'expérience, et pourtant cette errance dans laquelle ma vie se trouvait depuis déjà quelque temps me mettait profondément en questionnement dans mes pratiques relationnelles aussi bien sur le plan personnel que professionnel. Je vivais une crise intense qui ne manquait pas de questionner également le sens de mon existence comme la pertinence des stratégies utilisées pour m'accompagner dans ma quête. Déjà toute fragilisée par ma vie, je me retrouvais à Rimouski. J'étais reçue dans une suite chez les Frères du Sacré-Cœur à leur résidence provinciale de Rimouski. Un lieu simple, lumineux et spacieux avec vue sur le fleuve Saint-Laurent, un lieu qui invitait au travail et à la contemplation. Je m'y reposais bien et j'y préparais mes cours... Parfois même, j'y accueillais les quelques amis que je commençais à me faire ici à mon insu. Ils avaient soif, ils étaient curieux. J'avais en face de moi des personnes enthousiastes, motivées d'apprendre à apprendre de leur expérience. Nous partageons la même passion, cet art du mouvement. Nous avons le même projet : *apprendre de son corps en mouvement, apprendre de soi à partir de ce que la personne humaine côtoie le plus, même si ce n'est pas toujours conscient : son corps.*

Je voyais dans leur regard non seulement de l'amitié, mais aussi de la reconnaissance que je sois là, avec eux, à partager ma passion. De mon côté, ce que je vivais était bien différent. Même si je faisais confiance à mes vingt ans de métier, à mon expérience de travail et de recherche sur le corps en mouvement, depuis quelque temps, j'étais devenue fragile. Je doutais et j'étais en perte de sécurité et de confiance dans qui j'étais, dans ce que je devenais, sentais, pensais, disais et faisais. J'étais surtout terrifiée par l'écart que j'observais entre ce que j'enseignais et ce que je vivais, entre ce que je disais et ce que je faisais, mais surtout entre ce que je percevais et comprenais et ce que j'étais capable

d'incarner dans mon quotidien. Cet écart devenait de plus en plus grandissant, à mon plus grand découragement.

Tout ceci s'était installé insidieusement, en partie inconsciemment, dans le temps, tranquillement mais sûrement, au rythme de ce mal être qui me minait petit à petit et érodait gravement ma capacité de faire confiance aussi bien à moi-même, aux autres qu'à la bienveillance de la Vie pour ma vie. J'avais gardé la confiance dans ce que j'enseignais mais j'avais perdu progressivement confiance dans celle qui enseignait. L'épreuve que je traversais me remettait en question dans ma capacité d'être au monde, dans ma capacité d'épouser le changement, et dans celle d'embrasser mon devenir. C'est mon rapport à mon projet de vie qui était mis en question, ma capacité de le réaliser. Je me sentais si vulnérable et si peu à l'image de ce que je pensais devoir être et représenter. J'étais en perte de repères, je ne me reconnaissais plus totalement. Je ne retrouvais plus celle qui jadis était capable de faire bouger des montagnes au nom de sa foi dans son devenir et dans celui de chaque être humain. Celle qui avait une foi inébranlable dans la potentialité de toute vie humaine, et une passion sans fin pour le mouvement et la pédagogie.

Je ne me reconnaissais plus totalement dans les yeux aimants et reconnaissants de mes amis et étudiants. Inutile d'insister sur le fait que, dans ce contexte, mes capacités relationnelles se dégradèrent à toute vitesse me laissant, ainsi que mes amis proches, dans un état d'impuissance désarmant.

C'est ainsi que je suis arrivée à Rimouski. Un bain de nouveauté, j'étais dans un milieu inconnu et nouveau, dans une culture non prévisible car différente de la mienne, dans un climat aride, un froid intense, qui n'arrivait pas à geler la chaleur humaine et réconfortante que je ressentais ici.

À la fin de la première journée de stage, je me retrouve avec les étudiants et les professeurs au restaurant. Je me souviens encore, comme si c'était hier, de cette grande table au restaurant Pacini. Ici, on ne parle pas, on se parle. Nous nous parlons, nous partageons simplement à propos de ce que chacun d'entre nous rencontre dans son

processus d'apprentissage. Je me sens étrangement bien, en sécurité, mon corps et mes pieds sont au chaud dans le manteau et les bottes neuves que l'on m'a prêtés, un geste d'attention si fort. Étonnamment, en leur compagnie, je me surprends à être détendue, à prendre plaisir à être en société, à être parmi eux. Ma langue se délie et je me mets à rire et à échanger avec fluidité. Nous échangeons simplement sur nos vies, nos quêtes, nos difficultés, nos réussites. Dans cette ambiance, je me découvrais avec surprise la capacité à être simplement moi telle que je suis dans l'instant et parmi les autres. Quel soulagement !

La soirée passe sans que je n'aie eu envie de rentrer dans le cocon de ma suite, protégée par le silence et l'absence de confrontation relationnelle. Ce moment est resté unique, gravé dans ma chair et dans mon cœur. Un improbable devenu possible. Les jours passent et je me sens de mieux en mieux dans cette communauté d'apprentissage. Quelque part à l'intérieur de moi, je me regarde aller et je prends note de ce changement. Je me sens bien en public et en relation, comment est-ce possible? Y a-t-il un miracle qui s'est produit? Peut-être suis-je en train de me reprendre, de me récupérer, allais-je enfin pouvoir me ressaisir.

Je me sentais privilégiée d'être là. Mais surtout, j'étais touchée par l'attention et la façon dont mes nouveaux amis rimouskois prenaient soin de moi ; leur façon d'être attentionnés les uns aux autres m'impressionnait également. Ils avaient l'habitude de faire des retours sur leurs expériences de vie et d'apprentissage. Dans les programmes de psychosociologie à l'UQAR, règne depuis longtemps une culture d'analyse de pratiques en groupes formels et informels. Je découvrais ainsi que le partage d'expériences, de questionnements, de difficultés ainsi que le partage des défis, des nouveaux compréhensifs et voies de passage étaient chose courante ici.

Ce soir-là, lors de notre partage à propos du stage, ils prenaient le temps de s'éclairer mutuellement sur les principes du travail qu'on faisait ensemble et sur ce que chacun y rencontrait de singulier. Ils m'invitaient aussi à faire également mes retours sur ma pratique de formatrice ainsi que sur mon vécu subjectif dans cette expérience comme sur le sens que

tout ceci avait dans ma vie personnelle. Cette rencontre interpellait déjà fortement la formatrice que j'étais à l'époque, je n'étais pas habituée à prendre le temps de dérouler une réflexion et de me confier à des tiers à propos des liens existant entre ma vie personnelle et professionnelle, ni d'ailleurs de m'attarder sur la singularité de l'expérience vécue par mes étudiants dans ma pratique de formatrice.

Je suis repartie de Rimouski par l'aéroport de Mont-Joli quelques jours plus tard, la tempête s'était calmée depuis plusieurs jours. Mais en moi, la brume était encore au rendez-vous, malgré quelques moments d'éclaircie aperçue durant mon séjour. Je suis rentrée en France, habitée par quelque chose de plus. Quelque chose d'indéfinissable mais qui portait déjà le goût des questions qui m'ont incitée à vouloir faire une recherche sur ma pratique relationnelle dans ma vie personnelle et professionnelle.

De retour en France, les mois passent ; de stage en stage je tente de survivre. En fait, le lecteur l'aura bien constaté, je suis dans une crise sans précédent depuis déjà de nombreux mois. Une crise à la fois existentielle et essentielle. Je vis une véritable traversée du désert. Il y a déjà trop longtemps que je n'arrive pas à comprendre ce qui m'arrive. Je me bats pour m'en sortir avec toutes mes forces, qui d'ailleurs commencent dangereusement à s'épuiser. Mes amis et vieux compagnons de route, de pratique et de recherche font de leur mieux pour me soutenir dans ce passage à vide dont le sens nous échappe à tous, mais rien n'y fait. Tout le monde peine vraiment à trouver une réponse à la hauteur de mon désarroi. Peut-être le temps des réponses n'était-il pas encore arrivé pour moi.

Dans ce passage initiatique pour le moins éprouvant, certaines questions me hantent : Qu'est-ce qui me manque ? Qu'est-ce que je n'ai pas compris ? Qu'est-ce que je n'ai pas fait ? Que puis-je faire aujourd'hui pour sortir de cette impasse existentielle, spirituelle et professionnelle ? J'ai l'intuition que j'aurais besoin d'apprendre à réfléchir autrement, à devenir « disciple de mon expérience », comme dirait Yvan Amar (1999). Pour cela, j'avais besoin d'élargir mes horizons, je me disais que réinvestir entièrement une posture

d'apprenante serait probablement une avenue intéressante. Le retour aux études me semblait alors contenir la promesse d'une éventuelle voie de passage qui jusque-là me manquait douloureusement.

1.2 Pertinence professionnelle : retour à Rimouski, pour un retour aux études, à soi et aux autres

Le chercheur est un humain qui remplit le double rôle de producteur de connaissance et celui de sujet initiateur, il est indiscutable que l'ensemble doit être perçu comme une entreprise de construction de sens au delà de l'apparente neutralité à laquelle veut parfois laisser croire la démarche scientifique.

Yvon Bouchard, 2000

Nous sommes au printemps 2004 quand j'ai eu la proposition de Jeanne-Marie Rugira, professeure à l'UQAR, alors responsable des programmes en psychosociologie, d'aller à Rimouski pour un an. Elle souhaitait que je vienne participer aux recherches qu'elle menait avec quelques-uns de ses collègues et étudiants, *sur la place du corps et du mouvement en accompagnement du changement dans les systèmes humains*. En effet, quelques membres de l'équipe professorale en psychosociologie à l'UQAR avec certains de leurs étudiants au premier et deuxième cycles travaillaient déjà, depuis quelque temps, à intégrer le travail de la pédagogie perceptive du mouvement dans leur vie, leurs projets de recherche et de formation ainsi que dans leurs modèles d'intervention psychosociologique.

Les professeures Jeanne-Marie Rugira et Denise Pilon, de l'Université du Québec à Rimouski, avaient initié ce projet de recherche-formation en collaboration avec mon ami et collègue Marc Humpich. Ce dernier était de plus en plus engagé auprès du professeur Danis Bois à l'Université Moderne de Lisbonne dans le développement et la coordination des programmes de deuxième et de troisième cycles en psychopédagogie perceptive. Des programmes innovateurs centrés sur le travail du corps et du mouvement, appliqué à la

pédagogie et à la santé. Les programmes de psychopédagogie perceptive de l'Université Moderne de Lisbonne dispensent des enseignements et coordonnent des travaux de recherche qui portent sur des données issues de l'œuvre de Danis Bois et son équipe.

Comme le professeur Humpich était de moins en moins disponible pour continuer d'alimenter les projets rimouskois, l'équipe avec laquelle il travaillait avait de plus en plus besoin d'une ressource fiable et continue pour accompagner l'évolutivité de leur démarche de formation et de recherche.

À cette époque, même si Jeanne-Marie me proposait de venir les épauler pour suppléer à l'absence de mon collègue Marc Humpich, il faut dire qu'elle et moi on ne se connaissait pas beaucoup, on s'était rencontrées à quelques reprises à l'occasion des stages de formation en pédagogie perceptive du mouvement ; une passion que nous partageons. Le printemps qui a suivi ma première visite à Rimouski, Jeanne-Marie, alors professeure invitée à l'Université Paris 8, était en France pour une période de quelques mois. À l'occasion de ce séjour, je l'ai accueillie et hébergée chez moi à Montrouge et j'ai eu des échanges nourrissants avec elle. J'ai rencontré alors une forme d'écoute et de prise en considération de l'autre tellement unique et nouvelle pour moi que, malgré mon état de mal être, mes angoisses et mes peurs diminuaient. En sa présence, les mots semblent moins terrifiants. Je pouvais me dire sans me sentir en danger. Je pouvais dire mon état de vulnérabilité en toute sécurité. Je me suis appuyée sur la qualité de notre rencontre pour accepter sa proposition.

Avant d'accepter cette proposition, il me fallait d'abord consulter les collègues de mon équipe de Paris pour voir les implications de mon départ pour le Québec sur nos responsabilités communes. Il me fallait également préciser aux collègues de Rimouski mon besoin urgent de pouvoir faire un retour aux études, en vue de pouvoir faire un bilan à propos de mon cheminement personnel et professionnel. Je presentais par ailleurs un incontournable besoin de me renouveler dans ma pratique relationnelle et d'accompagnement, que ce soit pour moi ou encore pour mes patients et mes étudiants. Je sentais de

manière urgente une nécessité de m'engager dans une quête de connaissance, un processus de recherche qui me permettrait d'espérer avoir enfin des nouvelles réponses à mes questions persistantes.

Quitter Paris était à la fois un défi et une occasion en or de bouger mes repères ; je vivais cette proposition comme une dernière chance de renouvellement. Je pouvais enfin retrouver une espérance pour ma vie, espérer pouvoir-être neuve, dans un contexte neuf et dans une nouvelle posture qui me protégerait en quelque sorte de mes habitudes. Je me sentais mûre pour une aventure de recherche car, comme le précise avec force Chevrier (1997, p. 72), la pertinence d'un problème de recherche ne dépend pas de la découverte d'une difficulté spécifique dans les écrits scientifiques, mais bel et bien de l'impossibilité pour le chercheur de donner du sens à sa situation.

Cette quête de donner du sens à ma vie et à ma situation ainsi que le souvenir de mon dernier séjour à Rimouski me supportaient dans ma décision de m'exiler. J'avais encore en moi le sentiment d'apaisement que le climat relationnel dans lequel j'avais temporairement baigné à Rimouski m'avait fait découvrir.

Une série de questions commençait alors à se bousculer dans mon esprit :

- Qu'est-ce qu'il y avait là-bas qui me faisait tant de bien?
- Qu'est-ce qui apaisait autant mon corps, ma pensée et mon âme?
- Quelles sont ces conditions qui faisaient que subitement je n'avais plus le goût de m'isoler tout en ressentant un criant besoin d'être en lien ?
- Comment font-ils pour avoir une telle fluidité pour témoigner, se dire, se parler et dialoguer sans que cela soit menaçant pour personne?
- Comment se fait-il qu'une fois les conditions créées, cela me pense autant ?

Suite à toutes ces questions, il commençait à poindre dans mon esprit l'hypothèse selon laquelle la clé de ce qui me semblait être l'énigme rimouskoise résidait éventuellement dans la dimension relationnelle. Il n'y aurait de toute manière rien d'étonnant, vu que le champ d'études de la psychosociologie a comme spécificité la centration sur les relations

humaines dans l'accompagnement du changement au sein des systèmes humains. En effet, j'ai découvert en psychosociologie que s'intéresser aux interactions humaines permettait d'avoir accès aux mécanismes qui sont à l'œuvre dans nos relations et ainsi de pouvoir se libérer de leur emprise dans nos vies, nos actions et nos relations. Dans ma pratique, je n'étais pas habituée à orienter mon regard dans la direction des mécanismes qui régissent les interactions humaines. Je venais d'une culture théorique et pratique qui avait comme ancrage principal la présence à soi à travers la relation au corps et à son mouvement, considérée comme une voie de passage pour construire un rapport stable à soi, aux autres, au monde et à la totalité.

Mon expérience intérieure était à la base de ma pratique personnelle et professionnelle. J'étais principalement entraînée à rééduquer et, pour cela, à percevoir et à évaluer avec justesse le degré de proximité qu'une personne a avec elle-même par le biais du type de relation de conscience qu'elle entretient avec son corps. Je commençais alors à me dire qu'apprendre à regarder ce qui se joue dans la sphère relationnelle de mes accompagnements professionnels comme dans ma vie personnelle serait probablement un complément intéressant à ma pratique professionnelle et relationnelle. Observer et requestionner les formes spécifiques que pourrait prendre l'accompagnement sensible me semblaient constituer un terrain d'investigation à développer et à interroger.

Au moment où je commençais à me pencher sur cette préoccupation de recherche, il me paraissait évident que je ne pourrais pas me réfugier dans un apprentissage de nouveaux modèles d'accompagnement existant dans d'autres disciplines. Ceux-ci ne pouvaient pas répondre pleinement à ma quête étant donné qu'ils ne prennent pas en compte le rapport de la personne à son corps et à son mouvement interne. Dans le cadre de cette recherche, je voudrais réfléchir sur ma pratique d'accompagnement par la médiation du corps sensible, non seulement pour la renouveler, mais aussi pour inspirer les communautés de praticiens chercheurs auxquelles j'appartiens. Il s'agira aussi de comprendre les enjeux sensibles et éthiques d'un accompagnement susceptible de développer un savoir-vivre ensemble. Tout

en s'inspirant des autres modèles et pratiques d'accompagnement, ma démarche devra prioriser la cohérence avec la dimension sensible propre à ma pratique professionnelle.

Selon Danis Bois et Didier Austry (2007), la dimension du sensible se donne au sein d'une relation intime et de conscience avec le corps, une relation qui permet de vivre une expérience à partir de laquelle se construit un nouveau rapport à soi, aux autres et au monde. Ce nouveau rapport, qui peut être qualifié de créatif, place la présence à soi au centre du processus d'accès à la connaissance.

Il me faut signaler ici que cette recherche a également une visée transformatrice pour la praticienne-chercheuse que je suis. Si le lecteur se souvient bien, c'est une crise à la fois existentielle et professionnelle qui a principalement motivé mon retour aux études. J'espérais pouvoir m'appuyer sur ce processus de recherche-formation afin de trouver des informations manquantes susceptibles de me permettre de mieux saisir ce qui m'arrivait, de me l'approprier et de retrouver du sens et du pouvoir au sein de ma vie personnelle et professionnelle. Je voulais pouvoir me former tout en m'inscrivant dans un processus de renouvellement de ma pratique d'accompagnement.

La détermination à prioriser la dimension du sensible dans ma recherche cohabitait avec celle d'explorer la question de la présence à l'autre dans les processus sensibles de soins, de formation et transformation. La dimension de *l'être avec* et du *vivre ensemble* dans une démarche d'apprentissage, de soin et de transformation par la médiation du corps sensible allait être au premier plan de ma démarche de formation et de recherche.

La graine de la quête qui guidera ma recherche à la maîtrise en étude des pratiques psychosociales était ainsi suffisamment plantée pour qu'elle ne puisse plus se déterrer sous l'effet des tempêtes qui n'allaient pas manquer d'accompagner mon processus de recherche et de transformation.

1.3 Pertinence sociale et scientifique : la place de la relation dans l'existence humaine et dans l'accompagnement

Le choix d'un thème de recherche ne peut, en effet, échapper à l'influence des valeurs personnelles du chercheur ni à celles de la société dans laquelle il vit. [...] Entre la résolution de problèmes dans la vie courante et la recherche, il n'y a pas d'opposition absolue : seuls diffèrent réellement le niveau de prise de conscience, l'effort de systématisation et la rigueur des généralisations.

Chevrier, 1997

Je voudrais m'appuyer sur les propos de Chevrier ci-dessus pour rappeler que l'origine de cette recherche est à la fois personnelle et professionnelle. Le chercheur lui-même, ainsi que sa pratique, est placé au cœur de cette démarche de production de sens, de santé et de savoirs. En effet, comme le rappelle fort justement Chevrier, la résolution du problème de recherche emprunte les mêmes voies que celles que nous utilisons pour résoudre nos problèmes de la vie courante. La grande différence est la conscience, la démarche de recherche organisée et réfléchie ainsi que l'enjeu de produire de la connaissance, du sens et de la santé. La connaissance ainsi construite est utile non seulement au chercheur, car elle permet d'offrir des réponses à des besoins qui ne sont pas que personnels, mais qui sont également professionnellement et socialement pertinents.

Ce processus de recherche m'a permis d'apercevoir à quel point tout ce qui a forgé ma vie, dans ses élans et ses ruptures, que ce soit d'ordre professionnel, existentiel ou spirituel, a pris racine dans la genèse de mon histoire personnelle, familiale, socioculturelle et spirituelle. Je comprenais ainsi que mon rapport à la dimension relationnelle de mon existence m'avait été laissé en héritage à mon insu. Par conséquent, faire avancer cette question dans ma propre vie personnelle ou professionnelle ne manquera d'avoir un impact significatif dans la vie des autres.

Je ne suis pas dupe, je n'ignore pas que connaître les origines de mes manières d'entrer en relation ne suffisait pas pour les transformer. J'ai appris de ma longue expérience que si le travail du sensible est d'une puissance redoutable et incontestable pour appuyer un projet de transformation, un effort réflexif reste incontournable pour pouvoir transférer dans la sphère comportementale et relationnelle les acquis de ladite transformation. Danis Bois abonde dans le même sens lorsqu'il souligne la nécessité au sein d'une démarche de transformation de fournir : « un effort spécifique, capable d'épurer sa pensée de ses incohérences, de l'extraire de la turbulence, pour finalement reconnaître sa pensée propre. » (Bois, 2002, p. 54)

Dès le début de mon processus au sein de cette maîtrise en étude des pratiques psychosociales, je savais que mon défi principal allait consister à apprendre à réfléchir, c'est-à-dire apprendre à prendre de la distance face à mes croyances, idées toutes faites, résistances et préjugés en vue de me libérer de leur emprise sur ma pensée, ma vie et mes actions. À cette étape de mes prises de conscience, je sentais en moi une forme d'appel à mettre plus de conscience dans mes pratiques relationnelles. Je pouvais prendre pour moi les propos d'Yvan Amar (2005, p. 33) lorsqu'il affirme ce qui suit : « Il m'est apparu évident que ce qui était au cœur de la voie du monde, dans la vie quotidienne, c'était la relation, et que la pratique consistait à faire de cette relation un travail constant. C'est ce que j'ai appelé la pratique de la **relation consciente**. »

La question des compétences relationnelles, de l'aptitude à avoir une conscience éveillée au cœur de nos relations, comme celle du savoir être avec les autres est une question préoccupante dans les sociétés actuelles.

En effet, comme le soulignent avec force Amar (2005), Singer (2001) et bien d'autres encore, l'isolement, la solitude, le manque d'interactions humaines et de liens significatifs constituent dans le monde contemporain un fléau social pour le moins inquiétant. Les difficultés interpersonnelles comptent parmi les plus grandes causes de l'épuisement professionnel, de la souffrance au travail et dans les familles et des dysfonctionnements

majeurs qui handicapent la plupart des équipes de travail dans les différentes organisations de notre époque (Rugira, 2004 ; Boltanski, 1993 ; Cyrulnick, 1997 ; Senge, 2000 ; etc.).

Les professions d'accompagnement de ce type de phénomène ne cessent de naître et de croître sans pour autant endiguer les conséquences néfastes de la crise du lien social et humain sur l'état de santé psychologique, affective et spirituelle des individus, des communautés, des organisations et des populations diverses en Occident. Précisons avec Maëla Paul (2004, p. 7) :

[...] que l'accompagnement, comme mot et comme pratique, a trouvé un terrain favorable pour envahir, en une dizaine d'années, la plupart des secteurs professionnels. Depuis les années 1990, les pratiques d'accompagnement surgissent partout : dans le travail social, dans les placements judiciaires, dans la formation, dans le travail éducatif spécialisé, dans le travail soignant ou encore dans le monde économique... Certes l'accompagnement est contemporain du délitement du lien social mais, sur le terrain, il répond à deux types d'exigence : la préoccupation d'un public désaffilié désorienté, censé être autonome ou capable de le devenir, et l'injonction de performance, d'excellence et d'efficacité toujours plus grande de la classe dirigeante...

Il est clair que le contexte dans lequel nous évoluons dans les sociétés actuelles est exigeant, générateur de stress et de pertes de repères pour la plupart d'entre nous. Nous avons de plus en plus besoin de moyens et d'accompagnement pour développer notre adaptabilité.

Comme le souligne avec force Christiane Singer (2001a, p. 116-117)

Les priorités de notre société industrielle avancée... sont pathogènes... Les vieux réseaux de solidarité qui éclairent l'histoire de l'humanité, le couple, la famille, le clan, la communauté professionnelle, volent en éclats. L'individu libéré de tout lien, de toute relation amicale et sociale qui constitue une identité, erre, morcelé, harcelé par tant d'invites désordonnées, proie facile de toutes les iniquités et de toutes les insignifiances. Expulsé d'un tissu vivant de reliances, il zappe sa vie d'une excitation à l'autre et a recours à des succédanés de plus en plus torves. En rompant les liens durables qui l'humanisent, il glisse vers une cruelle anesthésie du cœur.

L'être humain existe en relation, cela ne fait plus de doute pour personne. Et pourtant, les espaces actuels de partage, de relations vraies et d'échanges véritablement nourrissants se font toujours rares. « Puisque la solitude tue le sens, c'est par le travail de la relation que le sens peut à nouveau advenir » (Delourme, 1999, p. 177). Voici ce qui me pousse à penser que le devenir humain dépend, qu'on le veuille ou non, de la qualité relationnelle qui règne dans les environnements où nous évoluons. Si ce n'est pas la relation à l'autre qui crée le sens, c'est dans le lien humain, la communion et par le dialogue que le sens se préserve, se nourrit et se partage.

Dans le même ordre d'idées, Martin Buber (1923) affirme que l'être humain est par essence un *homo dialogus*, que la personne est incapable de se réaliser sans communier avec l'humanité, avec la création et avec le Créateur. Le dialogue repose sur la réciprocité et la responsabilité. La responsabilité existe uniquement là où il y a réponse réelle à la voix humaine. C'est-à-dire là où il y a véritablement relation. La question de la relation est au cœur non seulement de l'existence humaine mais aussi au cœur de la fonction d'accompagnement, que ce soit dans le domaine de la formation, de la santé ou encore du changement humain. La question de la primauté de la relation dans les professions de service aux autres m'interpelle fortement dans ma fonction d'accompagnatrice par la médiation du corps sensible. Je me sens ainsi appelée à observer, dans mon action d'accompagnement, ce que pourrait être la valeur ajoutée du renouvellement du regard que je pose sur les dimensions relationnelles et dialogiques de ma pratique.

1.4 Le problème de recherche

L'étape de la formulation d'un problème de recherche vise à faire ressortir, par une logique argumentative, l'existence d'un manque qui concerne la connaissance et qui est issu de la problématique soulevée. Cette carence ou malaise scientifique constitue l'élément de la recherche qui la distingue des autres recherches. Le problème se reporte ainsi au vide réel ou virtuel laissé par l'état de la connaissance sur ce qui devient l'objet d'étude.

Yvon Bouchard, 2000

Il m'est demandé, à cette étape-ci de ma démarche, de circonscrire de manière plus précise l'objet d'étude qui fera l'objet de tout mon processus de recherche. Comme le mentionne Bouchard de manière interpellante, « Seul le chercheur est producteur de sens. C'est sa responsabilité de faire émerger le problème, de le créer, de le rendre intelligible. C'est l'imaginaire du chercheur et sa compétence méthodologique qui ont raison des écueils. » (Bouchard, 2000, p. 96-97)

Il m'a fallu revisiter mon parcours personnel et professionnel afin de pouvoir faire émerger et tenter de rendre intelligible le problème de recherche qui m'occupe depuis bien longtemps, même si je ne savais pas encore le formuler comme une préoccupation de chercheur. Ce bref retour sur mon itinéraire m'a révélé deux aspects importants. J'ai clairement aperçu, d'une part, les questions que soulève pour moi mon immersion dans la culture théorique et pratique de l'intervention psychosociologique et de l'accompagnement du changement dans les systèmes humains. Et d'autre part, l'héritage de ma formation initiale comme kinésithérapeute ainsi que la culture de ma profession d'appartenance, à savoir la fasciathérapie, qui était dans ses débuts une profession de thérapeutes corporels, centrés sur la santé. L'équipe de praticiens chercheurs qui oeuvrait autour du professeur Danis Bois, dont je faisais partie depuis le début, a donc commencé ses investigations dans une logique fortement influencée par le paradigme médical et une vision positiviste de l'être humain, de la santé et de la connaissance.

Il me semble important de souligner ici que, pour moi et mes collègues, notre parcours de praticiens chercheurs nous a progressivement appris à apprendre de notre expérience du corps, une expérience phénoménologiquement vécue, donnée et reçue, d'un toucher corporel spécifique. Nous avons ainsi pu constater qu'à force de toucher le corps tel que nous le faisons, il apparaissait une dimension du corps où, au plus profond d'une intériorité perçue, nous pouvions nous découvrir dans notre capacité d'être de véritables sujets de notre expérience. C'est ainsi que le monde de la subjectivité corporéifiée nous a été dévoilé, nous révélant du coup que le corps et le psychisme étaient indéniablement indissociables. Ce qui a modifié profondément notre représentation du corps et de l'être

humain, celui-ci nous apparaissait alors dans sa globalité comme une unité somatique. En conséquence, la réflexion sur notre expérience de fasciathérapeutes nous obligeait de faire évoluer notre pratique de soin, en y incorporant une dimension pédagogique susceptible de nous permettre de rester cohérents avec la nature holistique de l'expérience que nous vivions. Ainsi a vu le jour la somato-psychopédagogie.

Comme le souligne Jean-Philippe Gauthier (2007, p. 54), « La somato-psychopédagogie fournit alors des outils efficaces pour libérer le corps de ses blocages et redynamiser non seulement la partie du corps blessée, mais l'être dans toute sa globalité et surtout le déploiement de sa potentialité. » Pour les somato-psychopédagogues, la relation au corps et à son mouvement est une voie royale pour développer le rapport à soi et aux autres, au monde et à la totalité. Les protocoles de travail utilisés par ces professionnels du corps sensible ont surtout mis en évidence des manières de permettre aux personnes qu'ils accompagnent d'entrer en relation avec leur corps vivant. Petit à petit, avec le déploiement de la somato-psychopédagogie, la préoccupation d'articuler une pensée cohérente et fidèle à la nature sensible de l'expérience prenait forme. Pouvoir accéder au sens de son expérience corporelle, l'articuler cognitivement et le prolonger en action devenait de plus en plus le défi pédagogique de la somato-psychopédagogie. Comme le rappelle fort pertinemment Eve Berger :

En me rapprochant de moi-même à travers mon corps, en étant davantage au contact de mes états internes, je peux développer une action en meilleure adéquation avec mes besoins et mes limites. Mais cette réponse suggère d'avoir rencontré et admis que le corps recèle une part de la réalité à laquelle nous n'avons pas accès en dehors de lui. C'est cet objectif que poursuit la somato-psychopédagogie ; ses différents outils, comme nous le verrons, constituent une pédagogie progressive pour apprendre à se connaître sous de nouveaux jours et à développer de nouvelles possibilités. (Berger, 2006, p. 22-23)

Par ailleurs, en arrivant à Rimouski, je constatais par contraste que dans les pratiques d'accompagnement en vigueur en intervention psychosociologique, il y avait une primauté de la question de la relation à l'autre et au monde. Ils avaient développé des outils de travail de type dialogique très efficaces pour construire chez les apprenants non seulement des

compétences relationnelles, mais aussi des aptitudes à réfléchir, à se responsabiliser par rapport à sa pensée et à ses actions dans un projet de développer des compétences à mieux vivre ensemble. J'étais en admiration face à ce travail, tout en mesurant à quel point s'appuyer sur la dimension du corps sensible comme ancrage du rapport à soi, aux autres et au monde pourrait énormément le potentialiser. Au fur et à mesure que je pénétrais les subtilités du travail dialogique proposé en psychosociologie, j'observais que j'avais toujours cru que le développement de la perception et de la présence à soi devrait automatiquement déboucher sur un meilleur rapport aux autres. Je découvrais avec étonnement que la dimension du rapport à la réflexion et à l'action incarné au quotidien, celle du rapport à l'autre et du rapport au monde, ainsi que celle du savoir vivre ensemble étaient éducatives et exigeaient des mises en situations pédagogiques spécifiques. Je constatais également que ces mises en situations permettaient de produire des connaissances particulières et des sujets pensant et agissant d'une manière responsable ainsi que des communautés vivantes.

Suite à ces prises de conscience, je me trouvais face à un problème qui me semblait non seulement pédagogique mais aussi éthique. En effet, je me rendais compte que pendant longtemps dans ma pratique, je privilégiais l'expérience du corps sensible en oubliant souvent que les personnes que j'accompagnais étaient aussi des sujets psycho-sociaux, socialement et historiquement situés. Je remarquais en même temps un biais dans le travail en psychosociologie qui me semblait tout autant éthiquement problématique. En effet, j'ai remarqué que parfois, dans ce type de travail, il y avait une tendance à réduire les personnes accompagnées à leur contexte psychosocial et socio-historique en oubliant de considérer à sa juste valeur la dimension corporelle et sensible qui permet de s'appuyer sur l'immanence de la vie qu'elles portent et qui les supporte. Je voulais désormais travailler à renouveler ma pratique de manière à me sortir de ces deux types d'impasses éthique et pédagogique. Je me trouvais dans une situation privilégiée pour profiter des forces de ces deux disciplines, les mettre en dialogue et travailler à une interfécondation qui me semblait porteuse d'espoir pour ces deux types de pratique d'accompagnement du changement humain et pour l'humanité en général. Je voulais considérer, dans une logique de non-prédominance, le

rapport au corps sensible et à la totalité ainsi que le rapport à l'autre, au monde tout en privilégiant une logique cohérente avec la dimension du sensible. Développer une pratique d'accompagnement susceptible de répondre à ce problème de nature éthique et la formaliser allaient être l'objet de cette recherche. J'espère ainsi être à la hauteur des exigences de la recherche telles que décrites par Chevrier lorsqu'il affirme qu'« une recherche sera jugée pertinente dans la mesure où l'on réussira à établir “un rapport solide entre le déjà connu et ce qui était jusqu'alors inconnu”, que ce soit pour le prolonger ou pour s'y opposer » (1997, p. 54)

1.5 Question de recherche

Une question de recherche, c'est une interrogation qu'on formule à la connaissance dans le but de l'investiguer.

Yvon Bouchard, 2000

Quelles sont les conditions relationnelles d'un accompagnement trans-formateur respectueux d'une éthique du sensible ?

1.6 Les objectifs de recherches

- Explorer, à travers mon parcours personnel et professionnel, les conditions relationnelles qui ont participé à ma trans-formation et à celle des personnes que j'accompagne.
- Identifier à partir de mon expérience de praticienne-chercheuse des conditions relationnelles déployées au sein de l'action d'accompagnement trans-formateur individuel ou groupal respectueux d'une éthique du sensible.

CHAPITRE II

JALONS POUR UN UNIVERS DE RÉFÉRENCES

L'homme ne naît pas seul et ne connaît pas seul, il lui est impossible de faire l'expérience de quoi que ce soit en l'absence d'un univers de références, lequel forme le creuset de son expérience.

Paillé et Mucchielli, 2003

2.1 Prolégomènes à un univers relationnel

Le sujet est une existence incarnée qui ne peut prendre conscience et connaissance de son identité que dans le cadre d'interactions avec d'autres personnes.

Deloume, 1999

Pour veiller à la cohérence de l'ensemble de ce travail de recherche-formation, j'ai besoin de placer le propos de ce chapitre assez tôt dans la structure de ce mémoire. En effet, je dois préciser les raisons pour lesquelles je parle, dans cette partie de mon argumentaire, de jalons référentiels plutôt que de cadre théorique. Ce choix vise à convier le lecteur à ne pas oublier que les notions conceptuelles et théoriques qui seront précisées n'ont pas comme fonction de servir de base théorique à vérifier sur le terrain ni à servir d'assise à l'analyse de mes données de recherche.

Par ailleurs, il me faut indiquer également que si je peux ainsi clarifier ces notions de la manière dont je vais le faire ici, c'est parce que je suis justement, au moment de la rédaction de ce mémoire, à la fin de ma démarche de recherche-formation. Tout au long de cette démarche de maîtrise, j'étais non seulement en quête de transformation et de connaissance, mais aussi en quête du sens de l'intelligence de mon chemin de vie personnel

et professionnel. C'est pour ce triple projet que j'ai eu à revisiter toute mon histoire de vie et à dialoguer avec différents auteurs et praticiens. Je voulais ainsi pouvoir saisir les enjeux à l'œuvre dans ma vie relationnelle et dans ma pratique professionnelle dans un souci de répondre à la question et aux objectifs de recherche que je viens d'énoncer à la fin du chapitre précédent. Les notions qui serviront de repères tout au long de ce chapitre ont été choisies et retenues, entre autres, parce qu'elles étaient au cœur de mon chemin de formation, de compréhension, de renouvellement relationnel et professionnel.

C'est dans ce contexte que je m'engage ici à essayer autant que possible de préciser ce à quoi je fais référence lorsque je mentionne les quelques éléments clés qui traversent ce texte. À l'aide d'un dialogue franc et soutenu avec les autres praticiens et théoriciens qui ont œuvré avec passion autour de la question relationnelle en accompagnement, j'ai pu faire mon chemin de recherche, d'apprentissage et d'analyse de pratiques. J'avais besoin de m'approcher d'une compréhension viable des contours de ce que j'ai voulu nommer ici des conditions relationnelles d'un accompagnement trans-formateur qui serait respectueux d'une éthique d'un accompagnement sensible.

Ce deuxième chapitre tentera ainsi de permettre au lecteur de me suivre dans les méandres des questionnements, des découvertes, des prises de conscience et des changements de points de vue réalisés pendant cette recherche-formation. Ce travail a été possible grâce au fait que je me sentais, au début de ma recherche, dans l'urgence de trouver des voies de passage prometteuses pour sortir des impasses dans lesquelles j'étais enfermée depuis déjà trop longtemps. Ce travail a été possible grâce à ma détermination et surtout grâce à la clarté de mon questionnement.

2.1.1 La genèse de ma quête relationnelle

En guise de rappel, je voudrais préciser ici que ma pratique professionnelle m'avait déjà hyper spécialisée dans le domaine de l'accompagnement par la médiation du corps

sensible². Je pouvais ainsi percevoir, grâce à ma pratique de relation d'aide manuelle, gestuelle ou introspective, l'état dans lequel se trouvaient mes patients ou mes étudiants. J'étais en mesure d'apprécier la qualité des expériences sensibles qui se vivaient, les transformations qui s'opéraient et d'accompagner la saisie et l'intégration du sens qui se donnait depuis le lieu de l'intériorité sensible. Parfois, je pouvais encore être d'une efficacité étonnante dans ma pratique, malgré l'état de crise avancé dans lequel je me trouvais depuis déjà un long moment. Une crise qui s'accroissait de plus en plus et questionnait chaque jour davantage ma propre cohérence éthique autant dans ma vie personnelle que professionnelle. C'est surtout ce sentiment d'incohérence dans mon rapport à moi, aux autres, au monde et à ma pratique qui m'a incitée à regarder de près la question relationnelle pour une éthique de l'accompagnement sensible.

J'étais habituée d'accompagner les transformations importantes de ma vie en ne m'appuyant essentiellement que sur ma démarche sensible. Comme le souligne avec justesse Danis Bois (2007, p. 30) : « Mon itinéraire de chercheur, au contact du corps sensible, s'est accompagné de mon propre processus de transformation : transformation de mes points de vue, de mes "allant de soi", de mes habitudes de pensée ». J'avais cette fois-ci la forte intuition, dès mon arrivée à Rimouski, que si je voulais retrouver l'évolutivité dans ma démarche existentielle, professionnelle, intellectuelle et ontologique, il me fallait une ouverture quasi totale à des points de vue jusque-là totalement inconnus. Je disais souvent ma certitude que des informations me manquaient pour pouvoir aller plus loin sur ma voie. Ce qui était vraiment nouveau dans ma démarche, c'est que face à l'idée que des informations manquantes seraient à l'origine de mon malaise, j'avais pour une fois la conviction que la seule relation à mon corps sensible ne serait pas suffisante. J'étais certaine également que ma manière habituelle de réfléchir, seule ou avec mes amis et collègues, ne serait pas complète à elle seule pour me permettre d'avoir des réponses qui me manquaient douloureusement et qui pourraient me permettre de sortir de mon impasse. J'avais un besoin vital de prendre du recul dans tous les sens du terme et de me donner une

² Que le lecteur me pardonne de le faire patienter car la précision de ce terme viendra un peu plus loin dans ce texte.

chance pour voir et revoir autrement tous les secteurs de ma vie, y compris mon propre rapport à ma démarche sensible et à ma pratique professionnelle. Voilà d'ailleurs pourquoi je me suis retrouvée à Rimouski avec le support de mes amis et collègues de Paris. Je savais que là-bas je serais confrontée à d'autres manières de voir le monde, au sein d'une autre culture, d'un autre champ d'études, d'autres types de recherches et de pratiques. J'avais besoin d'être aidée et guidée pour revoir l'entièreté de mon existence à partir de perspectives variées. Mais je savais également qu'il y aurait pour moi dans cet environnement une possibilité de rester dans une dynamique cohérente avec le paradigme du sensible. Dès mon arrivée au cœur des programmes de psychosociologie à l'UQAR, je commençais déjà à entrevoir qu'une compréhension nouvelle de la relation et des différents modes de la vie relationnelle me permettrait de renouveler entièrement mon rapport à moi, aux autres, au monde et à ma démarche d'accompagnement sensible.

À l'instar de Danis Bois (2007), qui témoigne de sa démarche de recherche doctorale, je peux dire aussi que dans ma propre démarche de recherche-formation :

Rien ne fut simple, j'ai découvert que certains de mes propos n'étaient pas dépourvus d'écrans protecteurs ; mais la vie universitaire m'a appris à être moins naïf [...] J'ai aussi appris que toute création implique un renouvellement, tout un mouvement qui désordonne ce qui est en place et qui en même temps redynamise le processus de recherche. (Bois, 2007, p. 30-33)

Ainsi, je me suis accompagnée soigneusement dans ma démarche de recherche et de quête de connaissance, grâce à la rencontre que j'ai eue avec différentes personnes et pratiques, ainsi que les différents auteurs qui m'ont servi de point d'appui et de références dans mon processus d'apprentissage et de renouvellement de mes pratiques relationnelles et professionnelles. J'ai donc traversé des moments fort éprouvants dans ma démarche d'apprentie praticienne-chercheuse. J'avais surtout évolué dans le monde de la perception, du senti et de la relation d'accompagnement corporel. Au fur et à mesure que j'avançais dans ma dynamique de recherche, j'étais invitée à faire dialoguer la vision du monde construite au sein de ma culture professionnelle initiale, celle des accompagnateurs au contact du corps sensible avec les connaissances existantes par ailleurs dans la culture en

général et dans les disciplines qui s'intéressent à la question de l'accompagnement du changement, de la guérison, du développement humain et des relations humaines. Au cours de mon itinéraire de chercheur en formation, j'étais en permanence placée devant le défi de rester ouverte tout en étant rigoureuse dans mon processus de recherche et loyale à la cohérence du paradigme du sensible. Je sentais bien, dès le début de cette aventure, qu'il me fallait apprendre à me centrer sur ma propre expérience pour devenir sujet de ma propre expérience. Je commençais à soupçonner que mon plus grand défi allait consister à reconnaître ma propre singularité, à l'assumer et à valider sa juste place dans la communauté humaine. La responsabilité de travailler sans cesse au projet d'humanisation était au cœur de ma quête ; même si parfois je me sentais presque au bout de mes forces, je ne pouvais pas m'abandonner. J'étais parfois tirée, parfois poussée, du dedans par mon projet. Je me sentais appelée à faire en sorte que tout un chacun, y compris moi, puisse se reconnaître et être reconnu dans sa propre dignité humaine et puisse avoir droit à une place, à une parole qui nomme librement et sans concession ce qui l'anime, parmi les autres dans la cité. C'est face à cette question du *savoir vivre ensemble* et du *savoir être avec les autres* en action et en interaction que je me trouvais au début de cette étude. Je me savais très douée pour le soin ; je rêvais cependant de devenir aussi douée pour les relations en vue de pouvoir emboîter le pas de cet appel pour la formation et l'accompagnement au service de ce projet d'humanisation. Je me sentais interpellée fortement et je me sentais invitée du dedans à m'investir dans un long et exigeant projet de recherche-formation.

Comme le précisent avec brio bon nombre de chercheurs en psychosociologie, poser la question de l'accompagnement des personnes, des groupes ou encore de communautés ne peut en aucun cas faire fi de la question relationnelle. Bien des accompagnateurs s'entendent pour dire que la responsabilité d'interroger voire même de réguler les dynamiques relationnelles à l'œuvre au sein de leurs actes d'accompagnement leur incombe. La question de la cohérence entre les intentions poursuivies, entre ce qui est fait et ce qui est dit tout au long du processus d'accompagnement ainsi que l'efficacité des moyens choisis pour atteindre les objectifs poursuivis, doit être au cœur de ce souci permanent de régulation relationnelle. Le présent projet de recherche, comme je l'ai déjà

mentionné, cherche à interroger les spécificités de la relation d'accompagnement qui seraient cohérentes avec le paradigme du Sensible. Une relation qui se déploie au sein d'un processus centré sur la personne telle qu'elle se vit dans son corps et qu'elle se pense, agit et interagit à partir de cette expérience. Cette relation d'accompagnement se veut à la fois formatrice et soignante.

2.2 La question de la relation : *une quête de compréhension*

Il m'est alors apparu évident que ce qui était au cœur de la voie du monde dans la vie quotidienne, c'était la relation, et que la pratique consistait à faire de cette relation un travail constant. C'est ce que j'ai appelé la pratique de la « relation consciente ».

Yvan Amar, 2005

Pour apprendre à faire de la question relationnelle un ouvrage permanent dans ma vie quotidienne, il m'a fallu entre autre stratégie d'apprentissage faire un travail de clarification conceptuelle autour de cette notion de relation, dans un souci de mieux la comprendre. Il m'a été nécessaire de me référer aux différents chercheurs qui ont réfléchi sur la relation en contexte d'accompagnement formateur et/ou soignant. Comme je l'ai déjà mentionné, si tout au long de ma formation et de ma vie professionnelle j'avais développé une véritable expertise en ce qui concerne le rapport au corps et à ce qui l'anime, je ne me sentais pas pour autant particulièrement douée sur la question des enjeux qui se jouent au cœur de la relation à l'autre.

L'apprentissage de mon métier m'avait permis de devenir une spécialiste du rapport subjectif au corps et à l'être, mais je ne soupçonnais pas, au début de ma maîtrise, la complexité des enjeux biographiques, psychoaffectifs et psychosociaux qui logent au sein de toute relation, y compris dans la relation d'accompagnement sensible. Ainsi, au début de cette recherche, je n'avais pas encore pris la mesure de l'urgence, autant dans ma vie personnelle que dans ma vie professionnelle, de questionner les enjeux relationnels tels

qu'ils se révèlent au sein de mon expérience d'accompagnée et de mon métier d'accompagnatrice par la médiation du corps en mouvement.

Je me sentais ainsi tout à fait novice. C'est pour cette raison que je me suis jointe à une équipe de professionnels spécialisés en relations humaines. Mon objectif consistait à les voir à l'œuvre et à tenter de comprendre de quelles manières ils pensent les enjeux de leur profession d'accompagnateurs du changement en vue non seulement de m'en inspirer, mais aussi de pouvoir examiner ce qui dans leurs théories et pratiques pourrait inspirer de façon cohérente ma propre pratique d'accompagnatrice sensible. Mon défi ici consistait à tenter un instant de suspendre ce que je connaissais déjà en vue de m'ouvrir à d'autres perspectives, dans l'espoir de pouvoir m'éveiller à des manières différentes de penser la question de la formation et du soin en accompagnement. J'espérais ainsi pouvoir naître à une compréhension renouvelée de mon propre métier et à une nouvelle manière d'incarner l'accompagnement sensible de façon encore plus consciente et plus cohérente.

Ce défi était immense pour moi, car je savais que pour apprendre, me transformer et renouveler ma pratique, il me fallait une curiosité et la capacité de me maintenir dans une attitude d'ouverture presque totale. Pour cela, il me fallait apprendre à quitter, ne fut-ce que temporairement, ma posture habituelle de formatrice et de thérapeute, pour laisser émerger en moi une nouvelle posture qui allait me permettre de devenir une véritable apprentie praticienne-chercheuse. C'est ainsi que j'ai pris la décision de rester curieuse, de m'ouvrir à d'autres cultures d'accompagnement, de les regarder avec respect sans les réduire à ce que je connaissais déjà, sans les caricaturer et sans pour autant trahir mes propres convictions. J'espérais pouvoir de cette manière enfin être certaine de les comprendre comme il faut, avant de choisir de m'en inspirer ou pas.

2.2.1 La relation : une notion au cœur des processus d'accompagnement du changement des personnes et des communautés

Accompagner, c'est se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui.

Maëla Paul, 2004

L'analyse de ma propre pratique professionnelle et relationnelle m'a permis d'identifier que comme soignante, voire même comme formatrice, je me percevais principalement comme celle qui porte la responsabilité d'aider. Je me suis rendu compte également en lisant sur les différentes postures relationnelles en accompagnement qu'il n'y avait que la posture *d'expertise*³ qui me sécurisait quel que soit le type de relation dans lequel je suis investie. Ainsi, je découvrais que je voyais la dimension relationnelle même dans le contexte de ma vie personnelle presque exclusivement comme *une relation d'aide*⁴. Mon histoire personnelle et familiale tout comme ma formation et ma culture professionnelle d'origine ne m'avaient pas du tout préparée à questionner adéquatement la responsabilité de l'accompagné dans son propre processus de soin ou encore de formation. Je n'avais pas tout à fait conscience qu'au sein de toute relation, il y a au moins deux personnes qui partagent la responsabilité entière du devenir de leur relation et du devenir des partenaires de celles-ci.

La rencontre des travaux de Maëla Paul (2004) sur les spécificités de la relation d'accompagnement m'ont révélé avec force cet angle mort qui avait influencé fortement mes premières expériences d'accompagnatrice. Je l'ai déjà clairement nommé, j'ai été

³ Selon Roger Tessier (1973, p. 537) : **L'expertise est une posture** qui « se réalise souvent au plan de la détection, de la clarification, ou du diagnostic des problèmes, elle concerne aussi, parfois, l'établissement d'un plan d'action ou l'exécution de ce plan d'action. » Ainsi l'expert est sollicité pour résoudre des problématiques spécifiques ou bien être consulté pour offrir son regard et sa compétence autour d'une situation particulière que la personne demandante ou le client cherche à transformer.

⁴ « **La relation d'aide** consiste en une interaction particulière entre deux personnes, l'intervenant et le client, chacune contribuant personnellement à la recherche et à la satisfaction d'un besoin d'aide. Cela suppose que l'intervenant adopte une façon d'être et de faire, et la communique de façon verbale et non verbale en fonction des buts poursuivis. Ces buts sont liés à la demande du client et à la compréhension que le professionnel a de cette difficulté. » (Chalifour, 1999, p. 33)

formée dans le paradigme médical, ce qui fait que je me suis longtemps considérée comme une experte dont la fonction principale consistait à tenter de prendre en charge l'autre en vue de le soulager, voire de le guérir. Le passage de la fasciathérapeute à la somatopsychopédagogue a été dans mon histoire professionnelle une occasion d'examiner les nuances et les complémentarités qui existent entre la question du soin et celle de la formation au sein d'un véritable processus d'accompagnement. Cet épisode exigeait de moi également de poser la question de la posture d'accompagnement et celle de la place du sujet accompagné et de sa propre responsabilité dans son processus de guérison ou de formation. Cette question m'apparaissait désormais de façon inédite et me semblait au cœur de tout processus d'autonomisation. Il me semblait urgent de l'intégrer non seulement dans ma vision de l'accompagnement mais aussi dans toutes mes pratiques relationnelles.

Je comprenais ainsi, avec Maëla Paul (2004), que la relation d'accompagnement est toujours évolutive ; elle doit se renouveler dans le temps en vue d'entretenir la vitalité de son propre mouvement, ce qui veut dire que les différents partenaires de la relation d'accompagnement parviennent à consentir à vivre de manière régulière des variations de postures. Ainsi, le processus d'accompagnement est principalement relationnel puisque :

Accompagner est (*avant tout*) se mettre en mouvement dans le même temps qu'un autre : au fil du temps, on verrait se moduler les façons d'**aller avec** en se plaçant **à côté** ou **à distance**, **devant** ou **derrière**, et pourquoi pas **au dessus** et **au dessous**. (Paul, 2004, p. 63)

Comme le précise la même auteure, ce type de variation posturale dans la fonction d'accompagnement sème une forme de trouble sur des tâches et des manières d'être qui étaient auparavant soigneusement définies et tout à fait claires. En effet, travailler dans une perspective d'accompagnement fait en sorte que de nos jours :

Bien des pratiques professionnelles hier facilement distinguables (pratiques de soins, pratiques sociales, pratiques éducatives) se trouvent aujourd'hui confrontées à la nécessité de disposer de catégories mentales plus larges, permettant de mieux penser la complexité des situations auxquelles elles doivent faire face : les temps ont changé et on ne peut plus penser aujourd'hui l'accompagnement comme on le pensait il y a 20 ans. (Paul, 2004, p. 8)

Dans mon processus de renouvellement de pratique, je rencontrais une forme de crise transitionnelle. La traversée de cette crise a été fort éprouvante ; je ne savais plus comment être en relation aussi bien dans l'exercice de mes fonctions professionnelles que dans la gestion de ma vie relationnelle au quotidien. Dans la communauté psychosociale où j'évoluais depuis le début de mon séjour au Québec, une des valeurs primordiales héritée principalement de l'humanisme rogerien résidait dans la capacité de *faire avec* l'autre plutôt que de *faire pour* lui, *d'aller avec* lui, *à ses côtés*, là où il veut aller, plutôt que *de le pousser dans la direction où l'accompagnateur* souhaite le voir aller ...

Je me rendais compte jour après jour à quel point je ne savais pas me tenir dans ce type de posture relationnelle qui a comme fonction centrale *la facilitation*⁵. Comme si la posture d'expertise assumée me donnait un sentiment de sécurité et de confiance qui me rendait pertinente. J'étais ainsi d'une efficacité désarçonnante en situation de crise, d'urgence où tout autre type de situation qui exige un maximum de prise en charge de l'autre. Dès qu'il s'agissait d'un partenariat, d'un projet commun issu d'un contrat négocié et mené conjointement et à responsabilités partagées, j'avais le sentiment de ne pas avoir de mode d'action pertinent. Je découvrais ainsi, en analysant quelques moments de mes séances d'accompagnement, que j'avais tendance à fonctionner selon la loi du tout ou rien. Dès que je n'assumais pas toute la responsabilité, j'avais une disposition à démissionner non seulement de ma fonction d'accompagnatrice mais aussi de la relation.

La question de la relation a été ainsi au cœur de ce renouvellement de vision de la fonction d'accompagnement à l'œuvre dans ma démarche de praticienne-chercheuse. Il devient important, à cette étape de ma réflexion, de préciser la manière de concevoir la question de la relation en accompagnement, telle qu'elle m'apparaît aujourd'hui au bout de

⁵ « **La facilitation** est une posture relationnelle en accompagnement qui se situe à l'opposé de la posture d'expertise. Le facilitateur se préoccupe davantage des personnes qui vivent des problèmes, que de leurs problématiques. Il tente autant que possible d'aider les personnes à résoudre elles-mêmes leurs problèmes, plutôt que de s'évertuer à produire lui-même des réponses et à multiplier des actions qui ont comme intention de résoudre ces problèmes. Il perçoit en principe la situation qui fait problème comme un ensemble de processus sociaux à élucider pour faciliter le fonctionnement optimal de la personne ou du groupe, plutôt qu'une matrice de contenus sur lesquels il faut discuter indéfiniment et travailler intellectuellement pour ensuite pouvoir intervenir. » (Tessier, 1973, p. 534)

ce long processus de recherche et de formation. La littérature portant sur les pratiques d'accompagnement nous rappelle que ce type de processus ne consiste ni à diriger, ni à conseiller, ni à protéger « [...] mais qu'il passe de l'un à l'autre, dans un arrangement temporel (autrement dit un cheminement) toujours singulier ». (Paul, 2004, p. 305) Cette question de la singularité de toute relation a été très importante sur mon chemin de chercheur.

Dans l'exercice de mon métier, je suis devenue dans mon domaine une véritable experte de la question des invariants⁶. Les tenir en considération dans ma fonction de thérapeute ou de formatrice m'avait toujours servi de point d'appui et de repère fiable. Je continue encore aujourd'hui à trouver aidant, efficace et incontournable la connaissance des invariants dans toute forme d'accompagnement ; je me trouvais cependant devant un autre type de défi. Apprendre à tenir compte davantage de la singularité de chaque personne, de chaque relation et de chaque cas d'accompagnement. Je devais surtout m'ouvrir à la manière dont chaque personne se vit, se perçoit et se réfléchit au sein de son expérience. Je comprenais bien que ce qui importe n'est pas nécessairement ce que l'accompagnateur perçoit, quelle que soit la justesse de ce qu'il voit, mais bel et bien ce que la personne elle-même perçoit de son vécu, ce qu'elle en pense et décide d'en faire.

En effet, le travail de réflexion et de dialogue mené autour de la question de l'importance de la singularité m'a permis de mieux comprendre et de mieux m'approprier ce que nous avons toujours défendu dans notre approche d'accompagnement en ces termes : « La transformation que nous visons en somato-psychopédagogie est donc une transformation **des rapports** que nous entretenons avec les événements, les situations, les choses et les êtres. » (Berger, 2006, p. 130) C'est justement parce que c'est le rapport que

⁶ Dans le paradigme du sensible, les **invariants** définissent l'ensemble des organisations cinétiques internes et perceptibles, qui représentent une forme de squelette sensible sur lequel la singularité de chacun peut se construire et se déployer. Ce squelette sensible est partagé par l'ensemble de la communauté humaine et participe à l'organisation cohérente de la singularité de chacun. L'organisation spatio-temporelle des invariants se perçoit sous forme de mouvements de base linéaires, véritable support du geste vécu, d'une organisation rythmique particulière et de la présence d'un mouvement interne d'une lenteur spécifique, qui se déroule à une vitesse du vivant qui donne le sentiment « de l'écoulement du temps dans nos corps et qui offre la perception d'une éternité corporelle à vivre. » (Bois, 2007)

la personne entretient avec son expérience qui est transformateur que j'étais convoquée moi-même à mieux prendre en considération ma propre singularité ainsi que sa validation au sein de toute situation. Il devient claire ici que les processus d'accompagnement ne peuvent donc pas faire fi de la question relationnelle et du savoir communiquer. Je commençais ainsi à comprendre quelque chose qui m'échappait complètement tout en me décourageant considérablement. Je réalisais que la non prise en compte de la singularité des individus et de la particularité des contextes dans mes différentes relations me conduisait inéluctablement dans des situations de répétitions et de transferts mal vécus surtout parce que non identifiés, non perçus et non compris.

2.2.2 La question du transfert et du contre-transfert en relation d'accompagnement

Le transfert est l'actualisation de la réalité de l'inconscient
Lacan, 1999

Pour un grand nombre de praticiens et de chercheurs sur la question de la relation éducative (Paré, 1993), de la relation thérapeutique (Roustang, 2001), ou tout autre type de relation d'accompagnement (Paul, 2004), y compris la relation d'accompagnement spirituelle (Louf, 1992), il semble indispensable de ne pas éluder la question du transfert⁷ et du contre-transfert⁸.

Le fait que cette question de transfert et de contre-transfert est présente dans toutes sortes de relations, que ce soit en thérapie, en éducation ou dans la famille ou la

⁷ « Un transfert est un mode de comportement et d'interaction stéréotypé et défensif. La personne reproduit constamment la même situation et la termine systématiquement de la même façon. Elle évite ainsi le contact direct avec son interlocuteur actuel en le remplaçant partiellement par des images héritées de son enfance et surtout déterminées de l'intérieur d'elle-même. Ceci permet de dire à un autre niveau que le transfert constitue une répétition compulsive d'une situation passée. Cette répétition est fondamentalement la recherche d'une solution satisfaisante à la situation qui a été vécue de façon inadéquate. Tant que cette situation ne sera pas complétée, la personne la reproduira systématiquement ...» (Paré, 1993, p. 37).

⁸ Le contre-transfert est un ensemble des réactions éprouvées par l'accompagnateur au cœur de sa fonction et au sein de ses interactions avec son interlocuteur. Il y a contre-transfert lorsque l'accompagnateur est touché, ému, stimulé, énervé, agacé ou ébranlé. Ce phénomène est très complexe car il renseigne l'accompagnateur sur lui-même, mais aussi sur la personne qu'il accompagne.

rue. Il se joue à ce niveau des choses très importantes qui parfois entravent le développement lorsqu'elles ne sont pas destructrices. Évacuer ces questions à cause des peurs qu'elles provoquent chez nous ne nous paraît pas une attitude convenable. (Paré, 1993, p. 36)

Accompagner les personnes en formation ou encore en thérapie est une fonction qui exige de considérer qu'il est éthiquement inéluctable de porter une attention soutenue à la dimension relationnelle, à la structure de la relation et à la question transférentielle, « [...] car il s'agit d'une zone délicate qui favorise ou entrave le développement ». (Paré, 1993, p. 36). Le transfert est un invariant qui se retrouve au cœur de toute relation, il part de l'idée selon laquelle le comportement relationnel actuel est en accord avec une expérience vécue dans un passé récent ou lointain. Il révèle donc à la personne accompagnée par la relation affective que celui-ci entretient avec son accompagnateur tout un ensemble d'attitudes reliautes ou hostiles, jusque là non conscientisées, construites au cours de ces relations signifiantes fondatrices. Une telle projection émotionnelle des accompagnés sur la personne de l'accompagnateur suscite chez celui-ci une réaction pas toujours perçue qu'il développe vis-à-vis des personnes qu'il accompagne en réponse à leur transfert. C'est cette forme de réponse inhérente à la réaction de l'accompagné que tente de désigner le concept de contre-transfert. Ces concepts doivent être regardés au sein de toute relation, ils n'ont pas à être réservés à la clinique psychologique ou encore à la pathologie. Pour André Paré, dans le contexte de la formation :

Lorsque nous nous approprions ce qui se passe dans un contre-transfert, nous devenons beaucoup plus libres dans notre relation éducative. Nous changeons souvent nos pratiques pédagogiques, nos relations avec les éduqués. Même lorsque nous conservons les mêmes pratiques pédagogiques, elles prennent un tout autre sens et ont un tout autre effet. Nous devenons davantage éducateurs. (Paré, 1993, p. 48).

Pour André Louf, dans toute relation d'accompagnement, la dynamique transférentielle est tout simplement une évidence « [...] dans laquelle les deux partenaires de la relation sont immanquablement engagés, qu'ils le veuillent ou non. » (Louf, 1992, p.

85). De plus, pour lui, le transfert est avant tout *une chance* et non *un risque*, *une chance pour les deux partenaires* de la relation. Il y a de grandes chances que ce que l'accompagné fait éprouver à son accompagnateur, il le fasse éprouver à d'autres personnes, dans d'autres contextes et autres formes relationnelles. Ainsi, l'accompagnateur, au lieu d'en être dérouté, peut s'en servir pour s'informer, comprendre et révéler à son interlocuteur, à partir de sa propre expérience, ce qui se joue au sein de ses interactions. En situation d'accompagnement, tenir compte du contre-transfert est indispensable, l'accompagnateur gagnerait à pouvoir en identifier les signes en vue de pouvoir l'utiliser avec discernement. Le contre-transfert fait progresser l'accompagnateur dans la connaissance de lui-même, de l'autre et dans la compréhension des enjeux complexes de la relation dans laquelle il est engagé dans l'instant. L'accompagnateur peut ainsi découvrir des horizons cachés, fort utiles à sa fonction d'accompagnement. Dans le même ordre d'idées, Louf précise que la dynamique transférentielle constitue particulièrement pour l'accompagnateur un moment privilégié de développement professionnel.

Pour l'accompagnateur aussi, la situation de transfert est d'abord une chance, et non pas un risque. Gérée correctement, elle peut enfin l'acculer à un renoncement positif à ses désirs, lui apprendre à « désirer sans vouloir être exaucé », en l'obligeant de s'effacer sans cesse devant la liberté et l'autonomie croissante de l'autre. (Louf, 1992, p. 91)

La lecture des travaux d'André Louf me conviait ainsi à apprendre à « *désirer sans vouloir pour autant être absolument exaucé et d'apprendre à s'effacer sans cesse devant l'autonomie et la liberté croissante de l'autre* ». J'étais ainsi mise sur mon propre chemin de transformation et de renouvellement de mes pratiques d'accompagnement. Un chemin de compréhension de l'espace de la relation d'accompagnement, comme étant un lieu par excellence de transformation de l'accompagnateur et de renouvellement de ses pratiques relationnelles et professionnelles. J'apprenais ainsi, petit à petit, à vivre chacune de mes limites du moment comme un espace de promesse pour mon prochain dépassement, comme un lieu qui m'indique l'orientation du déploiement à venir de mes compétences et de l'advenir de ma propre liberté.

Une telle posture demande à l'accompagnateur de renoncer à la suprématie de son expertise en vue d'apprendre à percevoir avec justesse et simplicité chacune de ses expériences. Il peut ainsi apprendre à oser se voir comme il est, même dans les situations où il se voit vaincu et impuissant, sans que cela remette en question la pertinence de son expérience, la totalité de ses aptitudes professionnelles, de ses connaissances, de ses compétences, voire de ses responsabilités professionnelles. J'ai découvert ici un territoire privilégié de déploiement de ma liberté d'apprendre. J'apprenais ainsi à faire dans ma vie quotidienne ce que j'avais pourtant appris à si bien faire dans ma vie de pédagogue du mouvement. Dans le secteur de ma vie cognitive, affective et relationnelle, je devais réapprendre à être libre de me tromper, de me reprendre, de me réessayer à nouveau et donc d'acquérir une réelle liberté d'être en permanence en situation d'apprentissage.

2.2.3 Une puissance créatrice, soignante et transformatrice au cœur de la relation

Pour Fred Blum (1990, p. 71), dans toute relation, il y a *toujours bien plus* que le transfert et le contre-transfert, il y a une puissance créatrice, transformatrice de la relation et qui est non seulement transformatrice mais qui est aussi efficiente et porteuse de guérison. Cette puissance créatrice s'exprime comme une intelligence relationnelle qui sait bien là où elle va et qu'il convient bien d'apprendre à suivre et à respecter sur le chemin du devenir de la relation. L'accompagnement au contact du Sensible m'avait très bien habilitée à reconnaître cette force créatrice et à m'y appuyer. Je savais très bien reconnaître les manifestations de son déploiement aussi bien dans ma propre intériorité sensible, sous mes mains dans le corps des personnes que j'accompagne et au cœur de la relation duale ou groupale. Danis Bois (2007) parle de *réciprocité actuante* pour désigner ce phénomène relationnel et transformateur tangible qui tient compte de prime abord de la relation du sujet au vivant en lui. Il préconise une approche relationnelle qui priorise le rapport à soi et qui donne accès à l'essentiel dans chacun de nous tout en étant incarné, immanent. La réciprocité actuante se donne à vivre dans une expérience d'accompagnement tout à fait

palpable, vécue non seulement comme un sentiment personnel intense d'exister mais aussi comme expérience de reliance par excellence. Pour Danis Bois, c'est la stabilité de la présence à soi qui sert de fondation à la présence à l'autre. Je reviendrai plus loin sur la relation d'accompagnement telle que perçue et vécue dans le paradigme du Sensible.

Je voudrais simplement préciser ici, qu'à la suite de Danis Bois (2007), je suis d'accord avec Fred Blum (1990) et André Louf (1992) pour dire qu'il est clair que la force de croissance, de transformation et de guérison ne vient pas de la relation transférentielle elle-même, ni d'ailleurs de la compréhension des enjeux qui se jouent à ce niveau, mais se situe bien en amont de celle-ci. Elle émerge d'une qualité de relation spécifique que Danis Bois (2007) désigne comme étant la dimension du Sensible⁹.

Dans le même ordre d'idées, André Louf (1992) affirme qu'en contexte de relation d'accompagnement la force de guérison et de croissance qui est :

[...] à l'œuvre dans ce processus ne nous vient pas à travers ce qui a été appelé « transfert et contre-transfert », mais plutôt à travers une certaine qualité de la relation, dans laquelle une réalité vitale plus profonde est à l'œuvre, réalité partagée par les deux partenaires et qui les unit au niveau de leur noyau intime, dans leur essence. La condition préalable pour qu'un tel événement puisse avoir lieu, c'est, bien sûr, que le thérapeute possède lui-même un lien vivant avec cette réalité au-dedans de lui. (Louf, 1992, p. 92-93).

Il est important de souligner que la simple connaissance des enjeux transférentiels ne suffit pas à faire de nos relations d'accompagnement des lieux de santé. C'est en s'appuyant sur cette force vitale originelle, à la source de toute relation vivante, que Louf propose d'œuvrer autour de la dynamique transférentielle :

Cette réalité intime, toute personnelle, au cœur de chacun des partenaires, et en même temps « transpersonnelle », englobant les deux acteurs dans une communion qui les dépasse [...] C'est elle qui est à même de déjouer les pièges du transfert,

⁹ « La dimension du sensible est née d'un contact direct et intime avec le corps et c'est à partir de cette expérience que se construit progressivement, chez le praticien, une nouvelle nature de rapport à soi, aux autres et au monde, et la mise en lumière d'une nouvelle forme de connaissance. Un rapport que nous pouvons qualifier de créatif, et qui place, comme nous le verrons, la présence à soi au centre du processus d'accès à la connaissance. » (Bois et Austry, 2007, p. 6)

quelles que soient leurs subtilités, et de nous faire bénéficier de tout le profit que nous pouvons retirer du transfert. (Louf, 1992, p. 93)

Fred Blum (1990), cité par Louf (2005), avertit par ailleurs tous les praticiens qui oeuvrent en accompagnement des personnes et des groupes de ne jamais négliger de prendre en compte ces deux natures de la relation : la nature de relation issue de la force créatrice et celle qui s'exprime sous la forme transférentielle.

Dans toute relation humaine concrète, ces deux pôles doivent être également à l'œuvre : à la fois cette réalité plus profonde qui naît entre l'autre et nous, et au même moment le rôle que nous projetons sur l'autre. Ce processus se vérifie aussi dans la relation qui s'établit entre le thérapeute et la personne qui demande à être guérie... il n'y a pas de doute qu'une prise de conscience aussi lucide que possible de ce mécanisme de projection est nécessaire pour éviter toute interférence entre celui-ci et le processus de guérison ou de croissance. (2005, p. 92-93)

Avant de débiter ce processus de recherche-formation dans ma pratique d'accompagnement sensible, j'avais plutôt tendance à penser que créer des conditions pour le déploiement d'une relation de *réciprocité actuante*, comme le dit bien Danis Bois (2007), était suffisant pour le processus de soin, de formation ou de croissance des personnes que j'accompagnais. Je croyais en effet qu'il n'était pas nécessaire de s'occuper de la dimension transférentielle dans mes accompagnements, car j'avais espoir que l'attention à cette seule dimension essentielle en amont des mécanismes psycho-affectifs, pouvait à elle seule complètement assainir et réguler des effets transférentiels de la relation.

En effet, dans ma pratique professionnelle, j'avais observé plus d'une fois, qu'en situation de relation d'aide manuelle, il y avait, comme le dit si justement Christian Courraud (2007, p. 124) :

Une communication non-verbale à travers la médiation du toucher psychotonique, qui s'exprime sous la forme d'un dialogue réciproque et simultané. Ce dialogue permet aux deux acteurs de la relation de partager une expérience commune sans être fusionné l'un à l'autre, ni distancié. Le toucher psychotonique ne crée pas de fusion, de troubles relationnels, au contraire il permet véritablement à la personne de se distinguer elle-même, de se reconnaître elle-même dans cette expérience d'être touchée.

C'est en retournant sur les traces de ma propre expérience d'accompagnée et d'accompagnatrice au contact du sensible que j'ai pu apercevoir des situations transférentielles qui se sont jouées plus souvent qu'autrement à mon insu ou à l'insu de mes accompagnateurs, et que nous n'avons pas pu lire adéquatement pour pouvoir travailler avec adéquatement. En effet, dès que les conditions d'extra-quotidienneté qui permettent la révélation de cette réciprocité actuante, qui tient lieu de liant fondamental, ne sont plus là, les habitudes et les conditionnements relationnels réapparaissent aussitôt et sont d'autant plus difficiles à vivre quand on a goûté à une qualité de communion qu'on ne retrouve plus alors.

C'est pour répondre à cette urgence de pouvoir transférer les apprentissages effectués en situation d'extra-quotidienneté dans la vie relationnelle et professionnelle au quotidien que ce travail s'intéresse à la question de l'accompagnement sensible. En effet, je réalisais chaque jour davantage à quel point ces zones d'inconscience pèsent lourdement sur des relations d'accompagnement et entravent plus souvent qu'autrement le processus de guérison, de formation ou encore de développement des accompagnés, tout en complexifiant la tâche des accompagnateurs. À la lecture des travaux de Paré, Louf et Blum, je comprenais que ne pas considérer des phénomènes de transfert constituait un déni qui ne pouvait que renforcer les scénarios défensifs ou traumatisants chez les différents partenaires de la relation en les rendant systématiquement répétitifs. En effet, d'après Louf :

Occulter ou combattre le transfert, ce serait encore une façon d'en tenir compte, et une manière d'épouser le scénario de l'accompagné, tout en prétendant le contraire, dans un jeu relationnel rendu alors complexe et se soldant à terme par un verrouillage renforcé du scénario. Dans la plupart des cas, en effet, combattre le transfert aurait comme premier résultat d'ajouter une nouvelle frustration aux anciennes, une nouvelle culpabilisation à celles qui pèsent déjà sur le partenaire. Elles ne pourraient qu'amener ce dernier à renforcer le dispositif inconscient de défense qu'il s'est construit contre de tels désagréments. (Louf, 1992, p. 90).

L'exercice biographique auquel je me suis contrainte au cours de ma démarche de formation et de recherche m'a permis de vérifier ces assertions de Louf dans ma propre

histoire personnelle et professionnelle. Un constat qui a fortement motivé mon désir de me renouveler dans mes pratiques relationnelles et d'accompagnement.

2.3 La notion de relation d'accompagnement : essai d'éclaircissement

Dans un contexte d'accompagnement, la relation occupe indiscutablement une place centrale qui a ses spécificités propres que Maëla Paul (2007, p. 59-60, p. 308), précise en ces termes :

- Dans l'accompagnement, la relation est non seulement première mais aussi :
- **asymétrique** : elle met en présence au moins deux personnes d'inégales puissances ;
 - **contractualisée** : elle associe ces personnes sur la base de vues communes, en vue d'un partage et elle instaure une communication dissymétrique sur fond de parité ;
 - **circonstancielle** : elle répond à une situation particulière ;
 - **temporaire** : elle constitue une période délimitée par un début et une fin ;
 - **co-mobilisatrice** : si elle vise fondamentalement à soutenir, guider une personne dans sa progression, elle sollicite donc de s'inscrire dans un mouvement, un cheminement commun.

2.3.1 La relation d'accompagnement : une question d'ouverture à l'altérité

La relation d'accompagnement comme le mentionne plus loin la même auteure (Maëla Paul, 2007, p. 308-309), ne vise pas la résolution d'un problème ou encore le traitement d'un dossier. C'est une relation profonde, impliquante et intersubjective qui exige de la part de l'accompagnateur de rester conscient du fait que l'autre est toujours semblable à lui, tout comme il est toujours radicalement différent. Au sein d'une telle relation, prendre conscience que la structure de la relation est forcément non symétrique et tenir compte de cet état de chose est essentiel et indispensable. L'accompagnateur et l'accompagné n'ont pas du tout les mêmes rôles, la même position ni les mêmes

responsabilités. Il faut donc les clarifier si on veut que chacun des partenaires puisse assumer la responsabilité qui lui revient.

La situation d'accompagnement exige de la part des accompagnateurs, une attention ouverte aux différentes positions disponibles au sein de la relation.

Ces positions fort différentes vont, par la force des choses, engendrer des complémentarités dans la relation.[...] Tout est interdépendant et les deux pôles de la relation sont tous les deux concernés par ce qui se passe. Ils interagissent et s'influencent. (Paré, 1993, p. 35)

Ce type de relation est généralement instauré à l'occasion d'une crise transitionnelle, ce n'est donc pas une forme de compagnonnage, elle n'a pas comme fonction de s'inscrire forcément dans la durée. La fonction d'accompagnateur est soutenue par une attention consciente de l'altérité. Le principe d'altérité exige de prendre en considération en permanence que l'autre est toujours mon semblable mais qu'il est aussi toujours radicalement différent de moi. La prise en compte de l'altérité permet également de ne jamais oublier que l'autre est toujours un sujet socio-historiquement et contextuellement inscrit au sein de multiples systèmes qui s'influencent et l'influencent constamment. Même si autrui n'est jamais réductible à son histoire ou encore aux influences de son contexte, il est essentiel de ne jamais oublier les différentes dimensions de sa vie dans des processus d'accompagnement. La relation d'accompagnement permet par ailleurs de considérer la représentation du temps comme une occasion de maturation ou de mûrissement inscrit dans une philosophie de l'inachèvement plutôt qu'une optimisation de soi ou encore une réalisation de performance. Je tiens à ajouter ici que dans un contexte d'accompagnement au contact du sensible, la relation d'accompagnement devrait permettre également de pouvoir discerner le potentiel émergent au sein d'une situation afin de le saisir et d'en faire profiter tous les acteurs de la relation. En conséquence, il est recommandé de s'entraîner par la médiation du corps en mouvement pour apprendre progressivement à accueillir ce qu'on ne pouvait pas concevoir.

La relation d'accompagnement est en permanence traversée par différentes dynamiques paradoxales et complémentaires, de place et de déplacement, de passage et de dépassement, de lien et de déliement. Comme le rappelle très pertinemment Maëla Paul (2004, p. 307) :

Trois figures animent cette dynamique : **le lien, la veille et le partage**. Ce qu'elles disent, c'est la force et l'opérativité formatrice du lien, la nécessité d'une attitude de veille, autrement dit d'ouverture de soi à l'égard d'autrui (se formant), le besoin vital d'une existence qui se vive sur le mode du partage. Elles constituent le fondement d'une dimension anthropologique renvoyant nécessairement à la question de l'autre. (Paul, 2004, p. 307)

2.3.2 La relation d'accompagnement : une question de contrat

La prise en considération de la question de l'autre nous invite à ne pas oublier que la relation d'accompagnement engage forcément au moins deux personnes qui ont un projet commun et des responsabilités partagées et cela pour une durée déterminée. L'accompagnateur a ainsi la responsabilité de veiller à la clarification de ce contrat ce qui permet entre autre, de réguler non seulement les effets transférentiels, mais aussi de baliser aussi bien dans la conscience des différents partenaires de la dite relation que dans la structure de leur relation, les enjeux relatifs aux rôles et aux responsabilités de chacun ainsi qu'au partage de pouvoir et d'influence.

Au cours de mon processus de recherche et de renouvellement de pratique, la notion de contrat a été pour moi fort interpellante. Je n'étais pas habituée à lui accorder sa juste place dans mes pratiques d'accompagnement. Je me tranquillisais plus souvent qu'autrement en écoutant la demande de mes patients ou de mes étudiants et en travaillant intensément pour y répondre. Je comprenais au fur et à mesure que j'avais dans mon processus de trans-formation que la fonction essentielle du contrat d'accompagnement consiste à traduire « *l'exigence d'une parité de nature malgré la dissymétrie de position* », comme le propose avec justesse et pertinence Michel Fabre (1994, p. 250). Il y a toujours un rapport asymétrique dans tout processus d'accompagnement que ce soit en contexte de

formation, de soin ou de consultation. Cette inégalité repose sur le fait que l'accompagnateur ne se situe pas au même endroit que l'accompagné. Ils ne peuvent donc pas jouer les mêmes rôles autant sur le plan de la connaissance que sur celui de la position, du pouvoir ou encore celui de la différence de leurs responsabilités respectives.

En contexte d'accompagnement, **le contrat** permet d'aménager un espace pour vivre la dissymétrie sans pour autant exclure la nature égalitaire de la relation et la notion de continuité qui inclut l'exigence de l'évolutivité. Penser la dimension éthique en accompagnement, ne peut donc aucunement faire fi de la question du contrat, car celui-ci permet aux différents partenaires de la relation de devenir des sujets responsables de leur projet de formation, de soin ou encore d'humanisation. L'accompagnement consiste ainsi en une démarche dynamique, un cheminement qui vise en premier lieu le décentrement des acteurs du contrat qui s'engagent mutuellement à quitter leur centration sur le connu pour s'ouvrir de plus en plus à un inconnu et pourquoi pas un inconcevable qui pourrait advenir. La visée principale d'un tel processus implique toujours de quitter sa situation habituelle dans le monde, la place connue en soi et parmi les autres. C'est le consentement à ce type de déplacement, à cette mise en mouvement, non seulement dans l'espace extérieur mais aussi dans son propre espace intérieur, qui détermine aussi bien chez l'accompagnateur que chez l'accompagné à la fois la modification du regard qu'on porte sur soi, les autres et le monde. J'ai ainsi découvert au cours de cette démarche de recherche que la relation d'accompagnement est donc créatrice d'une possibilité de différenciation entre ce qui est et ce qui pourrait advenir. Elle est donc véritablement transformatrice des personnes et ouvreuses de possibles inédits.

2.3.3 La relation d'accompagnement : une question de structure relationnelle

En toute situation d'accompagnement, que ce soit dans un contexte de soin, de développement personnel ou professionnel, de formation, de travail d'équipe ou

d'organisation communautaire, il y a une *structure relationnelle*¹⁰ particulière qui a ses propres contours et qui donne une forme spécifique à la vie relationnelle. Celle-ci a une forte influence sur le type de réciprocité qui va se déployer entre les différents partenaires de la relation. La structure relationnelle implique l'établissement d'un contrat clair entre deux personnes ou bien un groupe et une personne, qui balise la relation. S'engager dans des processus d'accompagnement exige de la part des partenaires de la relation, d'accorder leur attention non seulement à la tâche, au contenu de communication, aux personnes mais aussi à la qualité de la relation elle-même. Une des caractéristiques essentielles des métiers d'accompagnement consiste dans le fait que l'attention est principalement portée sur la façon dont les partenaires de la relation s'intéressent à la manière dont ils s'y prennent pour rester relier et renforcer continuellement leur collaboration. C'est à cette condition que la relation va trouver son évolutivité propre et pouvoir inclure en permanence ce que les partenaires adviennent au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur propre vie qui s'actualise constamment. Lescarbeau, R., Payette, M., St-Arnaud Y. (2003, p. 219) indiquent que pour identifier la structure d'une relation, il faut se donner les moyens pour observer le fonctionnement de la relation. Trois questions essentielles alors s'imposent pour identifier le type de structure relationnelle dans lequel les partenaires sont investis :

- Dans le système ou encore dans le projet, qui fixe le but ?
- Sur qui repose la responsabilité de l'atteinte des objectifs ?
- Et enfin, dans quel sens l'influence s'exerce principalement ?

Ces trois questions nous permettent d'évaluer où se trouve le pouvoir, comment s'exerce l'influence et la façon dont se régule la question du partage de pouvoir, des responsabilités et de la réciprocité d'influence. La question de la reconnaissance mutuelle des compétences particulières de chacun est aussi un élément clé dans ce projet d'évaluation de la structure relationnelle. Nous pouvons ainsi apercevoir l'espace disponible pour les accompagnés afin qu'ils puissent déployer leur liberté d'apprendre, de

¹⁰ À la suite de Lescarbeau, R., Payette, M., St-Arnaud Y. (2003, p. 219), nous pouvons dire que *la structure d'une relation est déterminée par le rapport qui s'établit entre trois éléments : l'accompagnateur, ses interlocuteurs et le but poursuivi au cours de l'interaction.*

s'exprimer et de se transformer au rythme que demande leur propre mouvement de vie. C'est dans ce sens qu'on perçoit la valeur de porter une attention particulière à la structure de la relation afin de soutenir le processus de transformation des personnes que nous accompagnons. En effet, ignorer les questions concernant la dynamique relationnelle en accompagnement conduit à courir le risque de saboter ou d'agir nous-mêmes contre nos propres intentions d'accompagnateurs. Quand les choses ne vont pas comme l'accompagnateur le souhaite, il est de sa responsabilité de s'arrêter en vue d'inviter les différents partenaires de la relation à observer leur processus et à questionner leur dynamique relationnelle. Il est clair que les accompagnés sont également responsables de veiller à la dynamique de la relation qui les lie à l'accompagnateur. Néanmoins, cette responsabilité incombe spécialement à ce dernier car la relation est asymétrique et que le pouvoir est souvent projeté spécifiquement sur lui. En effet, plus souvent qu'autrement les freins se trouvent sur le terrain de la structure relationnelle surtout lorsqu'on ne peut pas douter ni des intentions des partenaires de la relation ni des moyens utilisés pour atteindre les objectifs. Se former à l'accompagnement consiste à développer l'expertise dans la lecture de ce qui se joue au sein des interactions humaines.

2.3.3.1 La pression vue comme structure relationnelle

Lorsque c'est l'accompagnateur qui détermine le but poursuivi et qui pousse ses interlocuteurs à se donner les moyens d'arriver au but qu'ils n'ont pas déterminé eux-mêmes ou du moins en collaboration avec lui, même si c'est supposé être pour le bien des accompagnés ou encore au service du projet commun, nous sommes dans une structure relationnelle dite *de pression*. Ainsi, la relation de pression ne permet pas de mettre en place des conditions favorables au bon fonctionnement de la relation, qui elle, a comme fonction de permettre l'atteinte des objectifs poursuivis et collectivement choisis. Ici, les différents interlocuteurs n'ont pas de cible commune, tout le monde travaille pour permettre à l'accompagnateur d'atteindre un objectif principalement déterminé par lui, on pourrait dire même principalement connu ou encore mieux compris que par lui. Ce qui fait que cela

va être difficile pour les accompagnés de se mobiliser entièrement pour le projet à moins qu'ils ne le fassent par obéissance ou encore par peur de déplaire à l'accompagnateur. Dans ce cas, le lien entre l'accompagnateur et les accompagnés, ne se développe pas dans un climat sain qui responsabilise tout le monde. Cela peut se comprendre car la *motivation* des accompagnés n'est pas *immanente* comme dirait Danis Bois¹¹. Dans une telle structure, la plus grande partie de l'énergie de l'accompagnateur est dépensée à maintenir les interlocuteurs dans le projet et à gérer la résistance que la structure relationnelle elle-même induit. Cette résistance survient généralement assez rapidement dans cette forme de relation d'accompagnement dite de pression. Souvent dans une telle structure relationnelle, la confiance est mise à mal pour une question strictement procédurale qui n'a pas permis la prise en compte des subjectivités et de la singularité de chacun. Dans ce type de relation, l'accent est mis prioritairement sur les problèmes à résoudre et sur la tâche à accomplir. Les personnes et les relations semblent alors secondaires. Les compétences spécifiques des interlocuteurs sont sous estimées, ou mal évaluées, ils vivent le sentiment que leurs compétences ne sont pas reconnues à leur juste valeur ou encore insuffisamment sollicitées surtout dans les prises de décisions. Dans une structure de pression l'accompagnateur fait trop souvent l'erreur de négliger la qualité relationnelle, de se centrer sur le contenu et de présumer que le fait de trouver des arguments solides, consistants et cohérents suffirait à persuader ses interlocuteurs. Il ne se rend pas alors compte que leur capacité de l'écouter s'amenuise au fur et à mesure qu'il insiste. Il fait également l'erreur de vouloir traiter les résistances avant d'avoir créé des conditions relationnelles nécessaires comme par exemple la confiance. Cette manière de faire est fortement épuisante pour tout le monde et parfaitement inefficace.

¹¹ Pour Danis Bois (2007a, p. 317), la motivation immanente est une motivation qui « mobilise l'individu au nom de ce qu'il a vécu à l'intérieur de lui. » Celle-ci est alors « un appui très important dans la résolution positive de ces difficultés. » (Bois, 2007a, p. 317). Cette nature de motivation permet d'avancer non pas vers un objectif déterminé (motivation de projection) mais à partir d'un vécu. C'est au nom de ce que la personne vit, qu'elle change. Cette motivation immanente s'oppose à celle dite de projection qui est dirigée vers un objectif déterminé. Par exemple prendre la décision de faire telle action en vue de tel projet.

2.3.3.2 Le service vu comme structure relationnelle

La dynamique relationnelle est dite *de service* lorsque l'accompagnateur choisit de se mettre au service des besoins de ses interlocuteurs. Cette fois-ci, le but à atteindre est déterminé par les accompagnés, et s'exprime sous forme de demande. La mission de l'accompagnateur consiste alors à répondre à la demande de ses interlocuteurs. Ainsi, il est vu par ses partenaires et se perçoit lui-même à leur service. L'accompagnateur prend alors le statut de l'expert. C'est à lui de trouver des réponses, voire même des moyens pour répondre aux besoins de ses interlocuteurs. Son rôle est d'une importance capitale dans une telle structure relationnelle car les résultats vont dépendre de lui, de ses décisions, de ses choix, de ses intentions et de ses actions. Les accompagnés ont tendance à laisser ainsi à l'accompagnateur tout le soin et toute la responsabilité de trouver une solution à leurs problèmes. Ils deviennent ainsi passifs dans la démarche de résolution de leurs propres problématiques. Ils se déchargent et se déresponsabilisent. Contrairement à ce qui se passe dans la structure de pression, dans la structure de service les accompagnés font une large confiance à leur accompagnateur qui est souvent vu comme un sauveur lorsque son intervention donne les fruits attendus. Les gens sont alors heureux et reconnaissants ce qui valorise l'accompagnateur. Par ailleurs, dans ce type de relation d'accompagnement, l'accent n'étant pas mis sur la confiance que les accompagnés font à eux-mêmes, à leurs propres ressources et compétences, ils finissent par ne plus savoir s'y appuyer. Progressivement, ils apprennent à céder tout leur pouvoir à leur accompagnateur et projettent sur lui tout ce qui les habite qu'ils ne savent plus contenir et dont ils ne peuvent se réapproprier. Ils en perdent leur autonomie. C'est ainsi que l'accompagnateur deviendra l'unique responsable quand les attentes de ses interlocuteurs seront déçues, ceux-ci auront tendance à se prendre pour des victimes de sa super puissance qui hier était bienveillante et à qui ils prêtent aujourd'hui des intentions malveillantes. Parfois, ce type de dynamique enferme les accompagnés dans des postures de victimisation et de perte de pouvoir sur leur vie. Ils emprisonnent également les accompagnateurs dans des cercles vicieux de culpabilité et d'impuissance qui génèrent des phénomènes contre transférentiels de rejet, en

réponse aux phénomènes transférentiels d'accusation qui rendent parfois la dynamique relationnelle fort violente.

2.3.3.3 La coopération vue comme structure relationnelle

La structure relationnelle dite *de coopération*, implique qu'il y a modification de la relation au point qu'après négociation du contrat, le but proposé soit par l'accompagnateur soit par ses interlocuteurs devienne un but commun ou un projet collectivement choisi. C'est ce que Yves Saint Arnaud (2008)¹² appelle, « *la cible commune* ». Lorsque la relation d'accompagnement est organisée autour d'une cible commune collectivement conscientisée, « il y a interdépendance des partenaires, l'influence s'exerçant dans les deux sens : chacun a besoin de l'autre pour déterminer le but commun et pour l'atteindre », comme le soulignent fort justement Lescarbeau, R., Payette, M., St-Arnaud Y. (2003 , p. 226). Le but poursuivi ne sera atteint que par la mise en commun des ressources de tous les acteurs du projet. Dans une telle configuration, l'interlocuteur est reconnu par son accompagnateur comme un acteur complémentaire et indispensable pour l'atteinte des objectifs poursuivis. La question de la reconnaissance des compétences de chaque acteur engagé dans le projet commun est au cœur de ce type de structure relationnelle. C'est la capacité de reconnaître les compétences de chacun des partenaires qui est garante du partage du pouvoir, des responsabilités et de la réciprocité d'influence entre l'accompagnateur et ses différents interlocuteurs.

D'après Lescarbeau, R., Payette, M., St-Arnaud Y. (2003, p. 236), **le champ de compétence** d'une personne au sein d'une structure relationnelle de coopération « est constitué par l'ensemble des sujets sur lesquels celui-ci est le seul à être apte à prendre des décisions. »¹³ Quand nous parlons de champ de compétence, il ne s'agit pas d'expertise mais bien de connaissances spécifiques et d'informations dont dispose l'interlocuteur par

¹³ Souligné par moi.

son autorité, son expérience personnelle ou professionnelle, son histoire, sa connaissance du contexte, ses aptitudes, etc. ; « [...] plus les partenaires se considèrent mutuellement comme compétents, plus ils acceptent d'être influencés par l'autre, puisqu'ils savent qu'ils ont besoin l'un de l'autre pour arriver à leurs fins. » (Lescarbeau, Payette, et St-Arnaud, 2003, p. 228)

La relation de coopération dans l'accompagnement est une réponse pertinente à la problématique générale de l'ingérence¹⁴, qui est responsable de nombreuses difficultés interactionnelles, et de problèmes de santé dans les relations. Les auteurs, cités ci dessus, détermineront ainsi trois conditions d'une relation de coopération à savoir : *le lien de confiance, la reconnaissance de la compétence de chacun des partenaires* ainsi que *l'autonomie de l'interlocuteur*. En effet, plus l'interlocuteur est autonome plus la relation de coopération est efficace. L'autonomie est entendue comme une capacité de plus en plus grande à utiliser ses propres ressources pour atteindre ses objectifs.

Dans la relation de coopération, il sera porté attention non seulement sur le contenu de la situation, sur la tâche, sur les problèmes à résoudre mais aussi et surtout *sur la façon d'agir ou de communiquer des partenaires et sur la qualité de leur relation*. Pour cela l'accompagnateur veillera à prendre soin de donner des informations au cours du déroulement de son intervention en vue de faire des régulations qui s'imposent sur le plan du processus et du climat relationnel. La relation de coopération ne se donne jamais spontanément au début d'une interaction, elle se construit progressivement. De plus, l'accompagnateur a la responsabilité de créer des conditions de coopération et d'inviter ses interlocuteurs à *veiller avec lui* à les maintenir, ou à les réinstaller en cas de rupture. Par exemple l'accompagnateur devra veiller à permettre à ses interlocuteurs de clarifier leur

¹⁴ Selon Lescarbeau, R., Payette, M., St-Arnaud Y. (2003 , p. 243) « il y a ingérence lorsque l'on attribue gratuitement des pensées ou des sentiments à son partenaire sans vérifier ce qu'il en est auprès de lui, lorsqu'on essaie de lui dicter sa conduite, que l'on fait une affirmation (*le concernant*) ou que l'on traite d'une question relevant de son champ de compétence exclusif. » (Ce qui est entre parenthèse dans cette citation a été ajouté par moi.)

projet et il veillera à comprendre le sens de leur demande avant de tenter de mettre en œuvre des moyens pour y répondre.

St-Arnaud (2003), dans son ouvrage *L'interaction professionnelle*, précise qu'il y a trois conditions qui permettent d'identifier une relation de coopération à savoir la négociation du *but commun*, la *reconnaissance des champs de compétence* de tous les partenaires de la relation et enfin *le partage du pouvoir et des responsabilités*. Par ailleurs, Lescarbeau, Payette, et St-Arnaud (2003, p. 234) énoncent cinq règles incontournables qui permettent de créer et de maintenir la relation de coopération et un véritable climat d'alliance, à savoir : *le partenariat, la concertation, l'alternance, la non ingérence, la responsabilisation*.

2.3.3.4 L'entraide vue comme structure relationnelle

Dans la relation d'entraide la personne découvre qu'elle a un but qui lui est propre et qu'elle est un but en elle-même.

Bédard, 1986

Contrairement aux autres relations d'accompagnement abordées jusqu'ici, la relation d'entraide a la spécificité d'être par définition **symétrique et réciproque** : « Symétrique parce que personne n'exerce d'autorité ou d'influence indue sur l'autre. Réciproque, parce que l'influence s'exerce également dans les deux sens ». (Bédard, 1986, p. 19). La relation d'entraide en accompagnement fait référence à une structure relationnelle égalitaire, c'est-à-dire qu'il n'y a pas ici, ni accompagnateur ni accompagné. L'intention d'entraide porte d'emblée le projet de s'auto-accompagner tout en s'accompagnant mutuellement. Une relation d'entraide est de ce fait une relation de co-accompagnement qui réunit des personnes qui se reconnaissent réciproquement. C'est une relation d'emblée paritaire. Les interlocuteurs concernés se sentent non seulement responsables de leur propre vie, mais ils se sentent également décisionnaires. en ce qui concernent les questions essentielles a leur

existence. Ainsi, comme le précise fort justement Jean Bédard (1986, p. 74), les relations d'entraide engendrent forcément la maturité et la responsabilité. Mais elles impliquent au départ, pour fonctionner sainement, un minimum de maturité et de prise en charge personnelle. Pour Jean Bédard, une structure relationnelle basée sur l'entraide :

[...] est une relation humaine, où des personnes s'impliquent et agissent comme des êtres humains également dignes de respect et chacun fondamentalement responsable de lui-même, en vue d'atteindre leurs buts sans qu'aucun ne soit investi d'une autorité ou d'une ascendance lui venant d'un appareil institutionnel ou organisationnel. (Bédard, 1986, p. 27)

La relation d'entraide peut-être duale ou groupale, elle a comme fonction de rompre le sentiment de solitude et d'instaurer la solidarité. Pour le même auteur, (Bédard, 1986, p. 27), une telle relation engage une partie substantielle de l'intimité et elle implique que chaque partenaire de la relation soit considéré comme un être original, libre et autonome. Les participants à un groupe d'entraide doivent être capables de s'impliquer personnellement, de s'engager face aux autres et de s'appuyer sur leur propre créativité. Ils apprennent ensemble à s'offrir et à se recevoir mutuellement. L'accueil de l'autre dans sa vulnérabilité est au cœur de ce type de structure relationnelle. Un tel groupe est une sorte de laboratoire, utile pour apprendre à penser et à agir en solidarité, en vue de produire des changements signifiants dans la vie personnelle, collective et sociale.

2.4 La relation d'accompagnement sensible

Au début de ce chapitre, j'ai annoncé que dans mon processus de recherche, j'ai procédé par une suspension de mes connaissances et de mes propres compétences en vue de m'ouvrir aux autres formes de pratiques et de visions de la relation en quête d'informations manquantes. Il est maintenant temps pour moi de revenir aux fondements du paradigme du Sensible pour envisager la question de la relation d'accompagnement et

pour tenter d'enrichir mon regard par les travaux des autres pour autant que je puisse envisager une cohérence théorique et paradigmatique.

Comme je l'ai déjà signalé, depuis plusieurs années ma vie professionnelle m'a engagée sur une voie d'accompagnement par la médiation du corps en mouvement. Kinésithérapeute de formation initiale, je me suis formée pendant des années auprès de Danis Bois et son équipe de co-chercheurs, à la fasciathérapie d'abord et à la somato-psychopédagogie ensuite. Notre approche d'accompagnement porte une forte dimension relationnelle dans ce sens qu'elle a une histoire qui l'a inscrite dans une orientation à la fois soignante et pédagogique.

2.4.1 De la relation au corps à la relation au Sensible

Le corps devient le lieu de l'avènement et de l'expression de la grâce.
Yvan Amar, 2005

Notre pratique pose une attention particulière à la question de la relation au corps comme élément fondateur de toute relation humaine, y compris la relation d'accompagnement en contexte de formation ou de thérapie. Comme le précise avec éloquence Geraldine Lefloch :

Dans notre approche, le corps est central, à la fois terrain d'interaction, lieu de perception et moyen d'accès à la connaissance. Les cadres d'accompagnement [...] font délibérément appel à la médiation corporelle, que ce soit la thérapie manuelle, la médiation gestuelle ou encore le travail introspectif. Dans les trois cas, le corps entre en scène. Jusque dans l'échange verbal, l'expérience de la relation reste ancrée corporellement. (Lefloch, 2008, p. 54)

Que nous soyons dans un projet d'auto-accompagnement, de co-accompagnement ou encore d'accompagnement professionnel, la relation au corps bonifie de façon significative et unique la relation à soi et par conséquent la relation aux autres et au monde. Selon Danis

Bois (2008), l'acte de relation implique d'abord une présence à soi à travers la perception du Vivant en soi. Lorsque nous utilisons le terme : «Vivant en soi » nous voulons évoquer deux modalités de manifestation de ce Vivant qui loge au cœur du corps de l'être humain et qui révèle sa nature profonde. Nous pouvons l'envisager d'abord en tant que force de vie passive et intrinsèque du Vivant et ensuite en tant que relation active du sujet avec ce principe de vie qui s'exprime à l'intérieur de son propre corps, sous forme d'un mouvement interne¹⁵. Cette relation au Vivant en soi est une voie par excellence qui permet de pénétrer le Sensible corporel qui demande un mode de relation à soi particulier.

Dans son acception courante, **sensible** veut d'abord signifier le rapport aux sens, la vue, l'ouïe, le toucher... sensible désigne donc la capacité d'un organe, ou du corps de manière générale, de réagir à un stimulus, à un événement. La sensibilité désigne cette propriété de tout tissu vivant d'être réactif, et signe l'appartenance du vivant au monde qui l'entoure. [...] Le Sensible est donc ce corps qui déploie et actualise sa sensibilité potentielle au delà même des capacités de perception habituelles du sujet. (Bois et Austry, 2007, p. 6-7)

Comme Danis Bois le précise ici, la relation d'accompagnement sensible ne peut pas se passer d'un contrat clair entre les partenaires de la relation. Ce qui en plus de permettre la précision de la demande de l'accompagné, constitue pour celui-ci une occasion de s'engager de façon responsable dans son processus d'apprentissage au contact de son corps sensible. Il me semble important de mentionner ici, que dans notre approche d'accompagnement, ce n'est pas le corps qui constitue le fondement de la relation mais bel et bien le Sensible. Le rapport au corps constitue alors une voie d'accès à la manifestation du Vivant en soi. Dans notre approche, la dimension relationnelle demande de procéder avant tout à une forme de conversion attentionnelle vers le dedans avant de se diriger vers l'extérieur. Une relation d'aide manuelle, gestuelle ou introspective permet à la personne de construire, par la médiation du rapport au corps, un rapport à soi, stable, ressenti et éprouvé. Une

¹⁵ Pour Danis Bois, la rencontre avec le mouvement interne constitue l'expérience fondatrice du déploiement de la relation sensible. La relation au mouvement interne est le point d'émergence du sensible et on définit le sensible dès lors que la personne témoigne en conscience du processus dynamique qu'elle sent en elle. À ce moment, elle se perçoit pénétrant un lieu d'elle-même, un lieu en elle-même qui la met en présence d'un enrichissement de toutes ses facultés.

expérience relationnelle est dite Sensible lorsque le sujet de cette expérience se soucie autant du rapport à lui-même, à l'autre et à l'évolutivité du lien qui se déploie dans leur réciprocité.

Le Sensible ne se limite pas à l'univers cinétique interne que celui-ci nous dévoile, mais renvoie plus généralement à la notion de rapport que le sujet entretient avec son mouvement interne, avec son corps, enfin avec toute son expérience. (Bois et Austry, 2007, p. 7)

L'oeuvre de Danis Bois nous a permis de découvrir que la dimension du Sensible étend le mode du *sentir* à la saisie d'une *région sauvage* du corps sensible, jusqu'alors peu explorée par l'être humain. L'accès à cette région sauvage de soi et en soi, permet à l'être humain de repérer cette force du Vivant blottie en soi et qui attend depuis toujours son attention. Il s'agit donc d'une présence en soi, qui attend patiemment que l'être humain puisse naître et grandir à une forme inédite de proximité à soi. C'est cette nouvelle proximité à soi qui lui permet de sortir de l'exil intérieur et le convoque à entrer en relation avec cette zone longtemps désertée par sa conscience. En effet, cette région cachée du corps ne peut pas être appréhendée par les modes perceptif, intellectuel ou réflexif habituels. Son accès exige la création des conditions d'apprentissage particulières en vue d'acquérir un tact intérieur spécifique, qui autorisent une expérience dite extra-quotidienne.

[...] l'expérience extra-quotidienne demande un effort : celui de s'extraire de son quotidien, c'est-à-dire de ses habitudes, de ses modes répétitifs, de ses caricatures, de ses facilités de comportement... L'effort d'aller momentanément dans un lieu de soi à l'abri de tout cela; l'effort d'accepter, pour progresser, de se donner des temps où l'on quitte le regard sur sa problématique du moment, sur sa vie du moment, sur son décor du moment. Cet effort qui, lui aussi, est inédit, nécessite que l'apprenant soit d'accord pour mener cette expérience, donc qu'on le lui ait explicitement proposé, dans un langage simple et clair, qu'un contrat ait été passé avec lui dans ce sens. (Bois, 2005, p. 122)

2.4.2 De la relation au Sensible à la relation aux autres et au monde : *la réciprocité actuante comme mode de relation sensible*

La réciprocité actuante est une qualité de relation particulière qui apparaît au moment où deux personnes entrent en relation avec elles-mêmes au cœur de leur subjectivité incorporisée dans l'enceinte d'une relation d'aide.

Bourhis, 2007b

En approche somato-pédagogique de l'accompagnement, la pratique relationnelle tend à questionner la dialectique du sensible et de l'intelligible. Dans cette perspective, la première relation à construire chez le sujet adulte en formation concernera d'abord l'enrichissement de la perception de soi à partir de laquelle pourra se déployer non seulement une relation de plus en plus riche à son corps, mais aussi une activité réflexive et interactive ancrée dans le sentir. Nous avons ainsi à faire à un processus de formation d'un sujet sensible qui se découvre au sein d'une *mobilité charnelle, incarnée et sensoriellement*¹⁶ riche qui donne accès à une « forme de pensée ressentie ». Ainsi, une fois que l'accompagné a cheminé vers lui-même, il peut cheminer vers les autres sur la base d'une relation de réciprocité actuante qui se déploie dans une interactivité duale ou groupale. L'expérience relationnelle proposée en approche somato-pédagogique de l'accompagnement donne ainsi à vivre une forme inédite d'empathie qui s'exprime sur le mode de la réciprocité actuante et qui s'actualise en permanence. Si en psychologie la modalité empathique est réputée infra-consciente, Danis Bois (2007) précise que cette nouvelle forme d'empathie qu'il nomme réciprocité actuante s'accompagne, elle, d'une véritable lucidité perceptive, réflexive et interactive. La personne est ainsi invitée à vivre une expérience corporelle spécifique, à reconnaître les impacts de son ressenti sur sa capacité de se percevoir et de percevoir le monde. À partir de cette expérience, il devient possible de réfléchir, d'agir et d'interagir autrement. Un sens inédit peut alors émerger de

¹⁶ Pour Danis Bois : « La sensorialité est la capacité de l'être humain à entrer en relation avec un processus dynamique vivant. La sensorialité donne au mouvement sa saveur, sa conscience et sa signification. » (Lefloch, 2008, p. 54)

cette expérience vécue. La dimension relationnelle devient ainsi non seulement formatrice mais aussi transformatrice de nos manières d'être à nous-mêmes, aux autres et au monde. Une telle expérience constitue une invitation pour que la personne puisse répondre aux questions : « *Qu'est-ce que j'apprends du vécu corporel que je suis en train de vivre? En quoi ce qui m'est ainsi révélé peut influencer ma réflexion, mes actions et mes relations ?* » Lorsqu'une telle expérience est vécue à deux ou encore en groupe, une forme particulière de réciprocité évolutive et agissante, nommée réciprocité actuante par Danis Bois, se déploie aussi bien à l'intérieur de chaque partenaire de la relation, qu'à l'extérieur et entre eux. C'est cette évolutivité qui devient le cœur qui déploie la relation et lui permet non seulement de prendre forme mais aussi de se transformer.

La réciprocité actuante confère à vivre la possibilité de toucher par le biais de sa propre présence et d'être touché par la présence de l'autre, que le contact soit tactile ou pas. Ces deux qualités de la réciprocité – évolutive et touchante – contribuent considérablement au sentiment d'exception qui se dégage bien souvent des rencontres vécues dans l'espace d'accompagnement. (Lefloch, 2008, p. 55)

Cette relation d'accompagnement sensible place le corps comme lieu d'entrelacement relationnel entre l'accompagnateur et ses interlocuteurs. Comme le signale avec éloquence Géraldine Lefloch (2008, p. 55):

Il y a un liant sensible par le biais des informations circulantes, mais il y a également un lien vivant, au sens d'un accès partagé à ce que les praticiens décrivent comme étant une profondeur en mouvement, émouvante, et qui donne le sentiment d'être en relation avec la vie même. Il y a lieu de parler ici d'une véritable communication non verbale dans une rencontre, qui peut s'amorcer à la faveur d'un dialogue tissulaire, et qui se déploie progressivement, dans une intersubjectivité consciente et habitée, dans une résonance des présences.

Ainsi, dans ce contexte, la réciprocité actuante constitue le primat de la relation qui sollicite fortement la perception de soi à travers une médiation corporelle. Notons d'emblée que la réciprocité implique autant le praticien que la personne accompagnée. Chacun est impliqué dans son vécu sensible singulier sur un fond commun expérientiel qui emprunte le substratum subjectif du mouvement interne, incarné dans la matière des deux

protagonistes de la relation. Comme l'indique avec justesse Bourhis (2007), nous assistons là à ce que nous appelons une « information circulante », c'est-à-dire une information interne qui circule entre le patient et le praticien et qui par la grâce de cette relation se bonifie, évolue et se potentialise chez les deux protagonistes de la relation d'accompagnement.

L'accompagnateur, grâce à la réciprocité actuante, accède à des informations circulantes entre les acteurs et lui-même. Sur la base de cette communication sensorielle, consciente, vécue et éprouvée, il accompagne le processus évolutif de la relation. Le terme « *réciprocité* » renvoie à une relation impliquée dans laquelle la personne est concernée :

Nous avons choisi le terme de 'réciprocité' pour insister sur le fait que le Sensible se donne sur un mode d'implication partagée, du pédagogue avec son étudiant, du thérapeute envers son patient et, surtout, du sujet envers son propre mouvement interne. En effet, c'est par l'implication totale du sujet dans la relation de perception de soi que le Sensible se dévoile. (Bois et Austry, 2007, p. 11).

Pour conclure brièvement ce chapitre, je voudrais souligner à quel point, au cours de cette démarche de maîtrise, j'ai pu évaluer l'incohérence dans laquelle mes étudiants, mes patients et moi-même se retrouvions toutes les fois que je me suis installée par choix ou par inconscience dans une structure relationnelle de pression ou de service. J'étais plus souvent qu'autrement obligée de gérer des difficultés que je n'avais pas prévues. Parfois, j'étais embarrassée par des attitudes de passivité, de manque d'autonomie et de forme de dépendance de la part de mes patients ou étudiants face à l'accompagnatrice que j'étais. D'autres fois, dans des contextes de travail dual ou groupal, j'étais profondément interpellée par l'intensité des résistances quasi violentes avec lesquelles je devais transiger sans que j'en comprenne la nature ni l'origine. Dans les deux cas, je sortais complètement épuisée et en manque de sens sans pour autant identifier que j'avais eu à gérer seule des responsabilités collectives. Pire encore, je ne me rendais pas compte que j'enlevais ainsi à mes interlocuteurs la chance d'apprendre. Ma sur-responsabilisation réduisait ainsi le territoire de leur liberté d'apprendre et de leur propre créativité. Je ne réalisais pas que j'étais dans

une logique qui sabotait mes propres projets. La non connaissance et la non prise en compte des enjeux transférentiels ont également pesé très lourd sur ma vie personnelle et professionnelle. Je pourrais dire, pour finir, que la structure relationnelle de coopération et d'entraide me semble plus cohérente et plus compatible, voire d'une riche complémentarité avec l'approche sensible d'accompagnement. La question de l'éthique de la relation transformatrice en accompagnement sensible sera discutée dans la dernière partie de ce mémoire.

Avant de sortir de cette réflexion théorique, je voudrais revenir sur quelques points clés qui sont au cœur de mon processus de recherche-formation, de transformation personnelle et de renouvellement professionnel. Je constate que tout au long de ce processus, j'ai voulu créer des conditions gagnantes pour assurer ma liberté d'apprendre, garder une ouverture quasi totale à des points de vue jusque-là inconnus, tout en veillant en permanence à demeurer dans la cohérence du paradigme du sensible. Cette attitude de départ m'a permis de découvrir l'importance d'avoir un contrat d'accompagnement clair et précis choisi par tous les acteurs de la relation.

Dans ma posture d'accompagnatrice, j'avais besoin d'apprendre à ne jamais oublier la responsabilité qui incombe à l'accompagné en vue de ne pas tomber dans le piège de me sur-responsabiliser au risque de déresponsabiliser les accompagnés. J'ai également été sensibilisée à l'importance de tenir en compte, de manière symétrique et sans prédominance, la dimension du sensible et celle de l'altérité. La prise en compte de l'altérité m'oblige ainsi à avoir une attention soutenue à la question transférentielle, à la singularité de chaque personne et de chaque relation. J'ai pu constater aussi, au sein de ma pratique relationnelle et professionnelle, que chaque relation a sa propre autonomie, elle part d'une intention qui lui donne forme et sculpte sa structure. Je découvrais ainsi que pour faire de la régulation relationnelle il fallait que tous les acteurs de la relation apprennent à interroger sans prédominance le but, les moyens et les résultats.

Je soulignerai, avant de compléter ce chapitre, que l'accompagnement sensible a comme force de révéler à la personne que sa façon d'entrer en la relation avec elle-même au cœur de son intériorité corporéisée ainsi que sa manière de gérer cette relation ne sont que le reflet de ce qui se passe dans ses relations avec les autres et le monde. Au cœur de soi, on ne rencontre que soi et sa propre possibilité de devenir autre. Ainsi, lorsque je vis une expérience relationnelle inédite au contact du corps sensible, des ressources jusque-là insoupçonnées me sont révélées. Si les conditions d'apprentissage sont réunies, je peux m'y appuyer au quotidien pour accompagner progressivement mon changement. Or, comme le contexte de l'accompagnement somatique est par excellence formateur et soignant, il offre une chance inusitée de transformation de soi et du monde par le biais du renouvellement des pratiques relationnelles. Concluons avec Ève Berger (2006, p. 130) qui affirme avec éloquence que « [...] la transformation que nous visons en somato-psychopédagogie est donc une transformation des rapports que nous entretenons avec les événements, les situations, les choses et les êtres. »

CHAPITRE III

CHOIX ÉPISTÉMOLOGIQUES ET PISTES MÉTHODOLOGIQUES

3.1 Du praticien au praticien chercheur : une voie épistémologique

Réussir, c'est comprendre en action. Les savoirs d'action des praticiens sont donc des théories implicites en acte.

Galvani, 2003

Dès le début de ce processus de recherche, nos formateurs n'ont cessé de nous rappeler que toute recherche scientifique qui se respecte se doit de veiller à sa propre cohérence épistémologique. La quête de cohérence dans mon cheminement de chercheur a débuté par le choix de faire cette maîtrise dans le champ de la psychosociologie. Comme le précisait avec pertinence Myers et Lamarche en 1992, cités par Pilon (2005, p. 72), le champ de la psychosociologie étudie « la façon dont les gens se perçoivent, s'influencent et entrent en relation les uns avec les autres ». La maîtrise en étude des pratiques psychosociales propose par ailleurs aux praticiens d'entrer dans une dynamique de mutation identitaire pour devenir, grâce à leur processus de recherche, des praticiens-chercheurs. L'enjeu ici consiste à reconnaître que la pratique peut engendrer des connaissances qui ont lieu grâce à une observation de l'action, durant l'action ou encore a posteriori. Le praticien devient ainsi un acteur qui produit, grâce à l'analyse et à la théorisation de sa pratique, des savoirs d'action ou d'expérience transférables et partageables. Comme le précise Galvani (2003, p. 3), « Dans cette démarche de formation par la recherche, l'appropriation par le sujet de son pouvoir de formation est une construction permanente de liens entre des savoirs formels, des savoirs d'action et des connaissances existentielles ».

Comme l'indique Jean-Marc Pilon (2005, p. 72), ce processus de recherche invite le praticien-chercheur à tourner « un regard introspectif sur soi, sur la façon de se percevoir et un regard sur les relations interpersonnelles, sur ses interactions avec les autres ». Une telle démarche a pour conséquence de permettre le développement de nouveaux savoirs émergents et partageables avec d'autres. Chaque connaissance qui émerge de la pratique singulière porte en elle une connaissance commune à chacun et applicable pour tous. C'est pour cela que Jean-Marc Pilon insiste en disant que, dans une telle démarche de recherche-formation, il faut accepter d'accorder « une importance au singulier afin de mieux comprendre le collectif ». (Pilon, 2005, p. 71). En effet, comme le précise avec justesse Donald Schön (1983), cité par Pilon (2005, p. 71), « Les praticiens en savent plus qu'ils ne le pensent et souvent ces savoirs demeurent à un niveau implicite ou tacite ». La maîtrise en étude des pratiques psychosociales telle qu'elle est conçue et menée à l'Université du Québec à Rimouski vise : « à accompagner les praticiens dans l'explicitation et la formulation de ses connaissances développées en cours d'action ». Ceux qui l'ont mis en œuvre expliquent que ce type de recherche a comme mission de permettre aux différents praticiens de s'engager dans : « [...] une démarche de réflexion structurée, rigoureuse, scientifique et critique sur sa pratique professionnelle en vue d'améliorer la qualité de ses interventions et par le fait même de sa pratique. » (Pilon, Beaulieu, Lapointe, Mongeau et Pilon 1998, p. 41)

Ce type de démarche en recherche exige un niveau d'implication élevé de la part du chercheur, car comme le précise Jean-Marc Pilon (2005, p. 72), « le chercheur devient son propre objet de recherche ». Sur le chemin de production de savoirs, Galvani souligne avec pertinence que, dans cette expérience laborieuse de construction de son propre savoir théorique, le praticien-chercheur apprend à dialoguer avec d'autres chercheurs, voire avec des auteurs. Ainsi, ils : « [...] ne se contentent pas d'acquérir les savoirs spécialisés reliés à leur question de recherche. Ils réalisent aussi que tous les savoirs théoriques sont des constructions provisoires et critiquables et ils développent un rapport dialectique constructif aux théories des différents auteurs » (Galvani, 2003, p. 14).

3.2 Posture épistémologique : vers un paradigme compréhensif

Nous vivons dans un monde singulièrement signifiant et la recherche en sciences humaines et sociales doit se réaliser dans et à propos de ce monde plutôt que de le dépasser ou le nier.

Paillé, 1997

Parler de posture épistémologique nous invite à affirmer avec un bon nombre d'épistémologues qu'une posture est une position et non une attitude ou encore une disposition. Paillé et Mucchielli (2005, p. 48-49) avancent qu'une posture épistémologique tient lieu de toile de fond de l'interprétation et, à ce titre, elle constitue un élément essentiel de la recherche. Ainsi, la posture de recherche tient une place majeure dans la constitution du chercheur lui-même et de la dynamique de son investigation. Plus précisément, ces deux auteurs mentionnent que la posture renvoie à la construction de repères théoriques alors que l'attitude relève de la nature du regard posé sur le réel ainsi que du statut accordé aux données de la recherche. La posture et l'attitude ne sont pas liées par un contrat tacite. On peut détenir une posture relativement bien structurée tout en entretenant en contrepartie une attitude de complète ouverture face aux données de la recherche. Dans un paradigme compréhensif, le sujet chercheur est invité à demeurer vigilant pour ne pas manquer de sens critique. Comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2005, p. 17), cette critique ne pourra être faite que si le chercheur :

[...] investit entièrement le point de vue épistémologique qu'il veut prendre comme référence pour sa recherche. Il doit donc être conscient des éléments importants de sa posture, sinon il retombe dans ce que tous les épistémologues ont dénoncé, il reste prisonnier de ses schémas mentaux inconscients.

En effet, la validité de toute recherche réside dans la cohérence entre le sujet chercheur et son objet de recherche. La question de recherche ainsi que ses objectifs doivent être dans la même logique que celle qui régit l'épistémologie du chercheur, ses repères référentiels ainsi que ses pistes méthodologiques. Faire de la recherche sur son expérience agie ou vécue ne peut donc pas s'inscrire dans une perspective de recherche hypothético-déductive comme on fait en sciences de la nature. En effet, la démarche

compréhensive de sens en sciences humaines et sociales stipule que les phénomènes humains ne s'appréhendent pas de la même manière que les objets inanimés. Déjà, en 1947, Dilthey avertissait la communauté des chercheurs en sciences humaines qu'il n'est pas cohérent d'approcher de la même manière l'étude de la nature et celle de l'être humain. Christiane Gohier (1997, p. 44) avance dans le même ordre d'idées que l'on peut « expliquer » la nature, alors que l'on doit tenter de « comprendre l'être humain ». Le projet de comprendre l'humanité en marche constitue pour le chercheur un engagement à se mettre à l'écoute de son expérience, de l'expérience des autres, de ses données de recherche, tout comme des auteurs qui l'aident à baliser le territoire des théories ou concepts qui lui servent de références. Le paradigme compréhensif engage dans un même mouvement le chercheur dans une quête de sens et de connaissance, dans une expérience existentielle, intellectuelle et ontologique. Comme nous le rappellent Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2005), écouter n'est jamais facile, car c'est un exercice qui exige une qualité de silence intérieur, une grande disponibilité et ouverture à ce qui est, comme à ce qui se présente à soi. Pour Claude Germain (1997, p. 2-3), le paradigme compréhensif constitue pour le chercheur un projet ambitieux. Un projet qui demande de concevoir les conditions susceptibles de permettre au chercheur de saisir le sens immanent aux phénomènes humains, tel qu'il se donne à voir au cœur de l'expérience vécue par les sujets. La recherche compréhensive, comme le suggère Christiane Gohier (1997, p. 45), permet au chercheur de s'appuyer sur des manières de faire qui permettent d'accéder à une forme de proximité relationnelle avec les sujets, les situations, l'expérience, les phénomènes ou encore les données de recherche ainsi que le sens que les acteurs lui octroient. Entrevoir que le chercheur peut approcher le sens de l'expérience à travers ce qu'en disent les sujets qui l'ont vécue nous force à accepter l'idée selon laquelle tout être humain a la possibilité de pénétrer l'expérience vécue et l'éprouvé d'un autre homme. C'est ce que les chercheurs d'inspiration phénoménologico-herméneutique appellent *l'intersubjectivité* ou encore *l'intercompréhension humaine*. Les travaux de Pierre Paillé et d'Alex Mucchielli sont très éclairants sur la question de l'accès au sens d'une expérience et de son intelligibilité. Ils proposent de ne pas oublier, dans ce processus d'intercompréhension, d'accorder au

contexte sa juste place. « [...] le sens n'est jamais définitivement donné... De la même façon, un projet de compréhension n'est jamais neutre, désintéressé et impersonnel. On assiste donc à une rencontre complexe, dont la description ne peut être que circulaire et la compréhension circonstanciée. » (Paillé et Muchielli, 2003, p. 5)

3.3 Une démarche de recherche qualitative

La maîtrise en étude des pratiques psychosociales est profondément enracinée dans le paradigme compréhensif et propose une démarche qui répond aux exigences méthodologiques spécifiques à la recherche qualitative. La recherche qualitative accepte d'accorder une place privilégiée à la subjectivité du chercheur dans le processus de production de connaissances. Dans une démarche de recherche de type qualitative, le chercheur a la perception d'un problème à dénouer, d'une difficulté à dépasser ou encore d'une question à résoudre au sujet d'un phénomène qu'il vit ou contemple et dont il ne déchiffre ni les tenants ni les aboutissants. La formulation d'un problème de recherche, « [...] dans un contexte de recherche qualitative, doit veiller à demeurer ouverte et à ne pas plaquer d'avance trop de concepts ou d'éléments théoriques sur la réalité du terrain qui va faire l'objet de l'enquête ». (Paillé, 1996f, 2005, p. 16). Dans une telle démarche, la construction de l'objet de recherche doit tenir en compte la subjectivité du chercheur et, au besoin, celle de ses co-chercheurs.

Comme l'évoquent Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc (2004, p. 125), le chercheur qualitatif s'autorise à faire de la place à l'expérience des sujets qui collaborent à sa recherche ainsi qu'à sa propre subjectivité. « Une recherche de type qualitative est d'ailleurs jugée valide et crédible si les gens qui y ont contribué s'y reconnaissent. » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004, p. 125). Le chercheur perçoit subséquemment son processus de recherche comme une opportunité indiscutable d'apprendre, autant pour lui que pour ses co-chercheurs. Le dialogue entre le chercheur et ses co-chercheurs nécessite de demeurer ininterrompu tout au long de la démarche.

3.4 L'approche de recherche de type heuristique et d'inspiration phénoménologique

Le sens du concept d'heuristique peut être saisi grâce à son étymologie de racine grecque *heurikos*. Ce concept vient de cet événement qu'on attribue à Archimède qui aurait crié toute la joie de sa découverte, en s'élançant nu dans les rues de Syracuse, tout en s'exclamant au comble de son enchantement : « Eurêka ! Eurêka ! Eurêka ! » Les chercheurs à l'origine de la recherche heuristique tels que Polanyi (1959), Moustakas (1990), Craig (1978) ou encore plus près de nous Condamin (1995), témoignent qu'ils n'ont pas eu à choisir de s'engager dans une démarche de recherche de type heuristique car c'est la démarche elle-même qui s'est imposée à eux, grâce à la manière dont la question qui les occupait avec insistance ne leur donnait aucun répit. Dès le début de mon processus d'aspirante praticienne-chercheur, la recherche heuristique m'a été présentée comme une avenue prometteuse où ma soif profonde de répondre à ma quête pouvait accomplir avec passion la manifestation de mon vœu total de vivre. Je vivais un appel d'exister sans concession, c'est cet appel qui a été dans ma biographie éducative le moteur principal qui m'a poussée à m'engager dans un processus de recherche centré sur mon expérience humaine et professionnelle.

Claude Carrier (1997) précise avec justesse que la recherche heuristique est une méthode de recherche totalement impliquée et d'inspiration phénoménologique. Une telle recherche exige que le sujet chercheur ait vécu lui-même l'expérience qu'il cherche à mieux comprendre et à connaître, alors que la recherche phénoménologique est une tentative d'appréhender la nature d'un phénomène que laisse apparaître une expérience déterminée. Il importe de préciser que dans la recherche heuristique le sujet chercheur s'intéresse principalement à la personne qui vit cette expérience. La recherche heuristique implique de la part du chercheur de s'engager dans une démarche souple et créative. Elle est loin des prototypes méthodologiques structurés et indéfiniment reproductibles auxquels renvoie, plus souvent qu'autrement, l'idée que se font la plupart des apprentis chercheurs à propos de ce que peut être une méthode de recherche dite scientifique.

La recherche heuristique sollicite le chercheur dans une démarche à la fois intellectuelle, existentielle et ontologique. Le sujet chercheur, confronté à une donnée de l'existence qui l'interroge profondément et avec insistance, n'a pas d'autres choix que celui de saisir cette question à bras le corps et de ne pas s'abandonner lui-même en cédant à la tentation qu'il vivra plus souvent qu'autrement l'envie de tout laisser tomber. Il devra persévérer, tenter de ne pas lâcher sa question jusqu'à ce qu'émerge, comme une grâce, une compréhension nouvelle. Le chercheur heuristique est en dialogue continu avec lui-même, avec une part de lui qui sait de façon tacite ce que sa conscience réfléchie semble ignorer douloureusement.

La démarche de recherche heuristique, telle que prônée par Polanyi (1959), Moustakas (1990) et Craig (1978), défend une conception de la recherche qui atteste qu' : « [...] un individu peut vivre profondément et passionnément le moment présent, être complètement captivé par les miracles et les mystères tout en étant engagé dans une expérience de recherche significative » (Craig, 1978, p. 1). La recherche heuristique engage les chercheurs dans des manières de faire qui sont à la fois créatrices d'identité, de connaissance, de sens et de santé pour les individus et leurs communautés. Ce type de recherche, comme je l'ai déjà mentionné, m'a profondément inspirée. J'ai pu ainsi m'engager avec enthousiasme et espoir pour ma vie dans une démarche à la première personne qui autorise l'implication du sujet chercheur au cœur de son expérience et de son processus de recherche.

Au fur et à mesure que j'avançais dans ma démarche, cette manière de faire de la recherche me permettait, à ma grande surprise, de pénétrer la nature et le sens de mon expérience, alors que celle-ci ne cessait de se transformer et de m'apparaître toujours dans sa provisoïreté. Ainsi, j'ai dû apprendre, dans mon processus d'apprentissage du métier de chercheur, à me mettre à l'écoute de mon expérience, telle qu'elle m'apparaissait et qu'elle se présentait progressivement à ma conscience. J'apprenais pas à pas à observer et à dialoguer avec mon expérience, en vue de la reconnaître telle qu'elle est, de l'accueillir, de la valider pour enfin pouvoir en saisir le sens et le mettre au service de ma compréhension,

de ma vie, de mon action, de mes relations. Un tel processus de production de sens, de connaissance et de sujet, exige de faire de la place à l'intuition du chercheur et à sa sensibilité singulière.

3.4.1 Les étapes de la démarche heuristique

Peter Erik Craig (1978, p. 13), dont la thèse de doctorat a été consacrée à la modélisation de la méthode heuristique, nous a exposé son itinéraire de recherche comme un mouvement cohérent et évolutif qui se développe en quatre phases principales, à savoir : *la question, l'exploration, la compréhension* et, enfin, *la communication*. Ces différentes haltes sur le chemin du chercheur, bien que distinctes, sont constamment en réciprocity pendant tout le parcours du chercheur. La première escale de son trajet demande de préciser sa conscientisation au sujet d'une question importante ressentie de manière subjective par lui-même, concernant sa propre vie personnelle et/ou professionnelle.

À la suite de Polanyi, Craig (1978, p. 23) précise que le premier stade de la méthode heuristique est : **la question**. Celle-ci prend naissance à partir du moment où : « [...] une personne se sent déroutée ou inquiète [...] et l'obsession d'une personne pour un problème constitue en réalité le ressort moteur de tout pouvoir créateur. » Le sujet chercheur est ainsi déplacé de ses points de vue habituels; il est aiguillonné, éprouvé, questionné, sollicité et son attention est réclamée avec insistance.

Le deuxième stade a été désigné par Craig comme une période **d'exploration** de la question. Cette phase exige de consentir à une immersion complète dans l'expérience du sujet chercheur. Celui-ci doit par conséquent, pour éviter de se noyer, tenter de trouver des manières de s'accompagner dans ce plongeon au cœur de son expérience. Il devra découvrir en cours d'action des manières de rester attentif et observateur malgré l'intensité de son expérience. Le sujet chercheur doit tenter d'appriivoiser des formes de mise en distance qui n'excluent pas pour autant son expérience. À cette étape de ma démarche, j'ai dû apprendre

des moyens de collecter des données qui autorisent à la fois l'implication du chercheur au sein de son expérience tout en étant désidentifié de celle-ci. Pour ce faire, la tenue de mon journal de recherche a constitué, dans mon processus, un appui d'une efficacité surprenante. Dans mon journal, je mettais des petits bouts de récits, des « je me souviens », des poèmes, des dessins, des mandalas, des réflexions ou des citations, etc. Lorsque j'observe mon journal de recherche, je remarque que le processus d'exploration heuristique ne s'articule pas du tout dans un enchaînement linéaire et logique. Les différentes étapes se vivent parfois en même temps et le plus souvent de manière interdépendante, soutenue et ininterrompue.

Le troisième stade trouve son ancrage au sein des deux précédents et brigue la place centrale dans le processus de **compréhension** du sujet chercheur. Comme le précise Craig (1978, p. 27), « Lors de cette étape, l'individu rassemble toutes ses ressources, documents, expériences, visions et tous ses souvenirs et les examine en profondeur. »

Cette manière d'assembler l'expérience du sujet chercheur lui permet de capturer le sens, la connaissance ainsi que l'intelligence qui étaient jusque-là imperceptibles tout en étant nichés au sein de son expérience. Comme le précise Craig à propos de cette étape de la démarche heuristique, le chercheur tente ici de mettre ses propres expériences en relation avec des écrits se rapportant à son domaine de recherche. Il présente alors une intégration des données expérientielles et théoriques sous forme de conclusions provisoires. Ces conclusions ne sont pas de nature terminale, elles constituent un effort de formalisation des aspects significatifs de la compréhension que le chercheur a de son objet de recherche.

Le dernier stade, que nous présente avec éloquence Craig (1978, p. 30), vise le dévoilement dans le monde des résultats de sa quête personnelle d'identité, de sens et de connaissances. Cette révélation se fera principalement dans sa communauté de praticiens-chercheurs ou encore dans sa communauté scientifique. Nous sommes ici au stade de *la communication des découvertes*. À cette étape de la démarche de recherche heuristique, c'est l'exercice de l'écriture, parfois suivi d'une soutenance de mémoire, de thèse ou encore

de communications dans des événements scientifiques, qui permettra au chercheur de communiquer ses résultats de recherche. Cette phase en est une de dialogue et comme l'expriment avec finesse Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2003, p. 107), elle consiste sans contredit en une :

[...] tentative d'interprétation, de mise en relation ou d'explication. Elle se pose comme discours signifiant par rapport à une volonté de faire surgir le sens, de donner à voir ce qui peut être vu, de débusquer le non-dit ou l'implicite, de rapprocher ou d'opposer des logiques, de retracer des lignes de forces.

Le geste de prendre parole à propos de son expérience ou encore de consigner par écrit les résultats de sa recherche permet au sujet chercheur de révéler, à lui-même comme aux autres, le fait qu'il y a un véritable savoir insu qui loge au cœur de l'expérience humaine. Le sujet chercheur peut ainsi repérer et dévoiler aux autres la connaissance qui séjourne souvent d'une façon invisible, inaudible, insensible et imperceptible dans son expérience personnelle et relationnelle ou encore dans sa pratique professionnelle.

La méthode heuristique est ainsi une démarche qui se réalise incontestablement dans une attitude phénoménologique. Pour Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2003, p. 14), l'attitude phénoménologique :

[...] se caractérise donc par le recours systématique à la description du vécu sans y substituer un mécanisme explicatif, lequel a invinciblement tendance à réifier les concepts. La phénoménologie s'efforce d'explicitier le sens que le monde objectif des réalités a pour nous (tous les hommes) dans notre expérience (partageable). Elle cherche à appréhender intuitivement les phénomènes de conscience vécus.

3.5 L'approche biographique dans une démarche de recherche-formation

Le véritable lieu de naissance est celui où l'on a porté pour la première fois un coup d'œil intelligent sur soi-même.

Marguerite Yourcenar, 1951

Le travail biographique, tel que préconisé et pratiqué dans la communauté apprenante qui réunit les étudiants et les formateurs en maîtrise en étude des pratiques psychosociales

de l'UQAR, permet aux praticiens chercheurs de produire des données de recherche de type autobiographique. À la suite de Guy de Villiers (1996, p. 111), l'un des principaux pionniers du courant des histoires de vie en formation, Jean-Philippe Gauthier (2007, p. 91) précise bien à-propos que dans le champ de la recherche-formation de type autobiographique : « L'objet de la narration est la propre existence du narrateur et, principalement, ce qui relève de sa vie personnelle, intime, dans toute sa richesse comme dans ses contradictions. »

Le récit de vie, de formation et de pratique constituent au cœur de cette recherche une forme d'aventure qui est principalement vécue, réfléchie et racontée par le chercheur lui-même. Le sujet chercheur, en sa qualité de narrateur, doit faire une sélection rigoureuse dans la complexité des expériences vécues et dans la multiplicité des données recueillies pour que les moments et les événements les plus marquants et ceux qui lui semblent être les plus significatifs et pertinents, non seulement à sa démarche de recherche mais aussi aptes à répondre à sa question de recherche, puissent apparaître et ainsi livrer le sens et la connaissance qui s'y cachent. Le sujet chercheur pourra ainsi décider de l'axe capital de la toile de fond qui soutient sa recherche tout en légitimant, orientant, organisant et mettant au point la trame centrale de son œuvre autobiographique. Il me semble important par ailleurs, à cette étape-ci de ma quête de cohérence méthodologique, de m'appuyer sur Marie-Christine Josso, une autre pionnière dans le champ de la recherche-formation et dans le courant des histoires de vie en formation.

Pour Marie-Christine Josso (1990), faire de l'autobiographie en recherche et en formation c'est s'autoriser une quête de sens et de connaissance, une aventure intellectuelle, existentielle et ontologique à partir des éléments importants de son parcours de vie personnelle, professionnelle et/ou spirituelle. La même auteur précise que la dimension autobiographique en recherche-formation donne aux apprenants adultes l'opportunité de se construire de nouveaux référentiels pour se penser, se vivre et réfléchir sur leurs actions et sur leurs expériences. Marie-Christine Josso (1999, p. 233) avance que le biographique a transformé nos manières de concevoir et de percevoir la formation et la recherche. Nous

pouvons ainsi percevoir de quelles manières se former devient une activité productrice de sens et de connaissance tout en demeurant une façon rigoureuse et valide de faire de la recherche. Tout cet itinéraire de recherche devient forcément formateur. Nous sommes ainsi sur le territoire de la recherche-formation, comme nous le confirmerait Marie-Christine Josso lorsqu'elle affirme avec justesse l'indispensable alliance entre la recherche et la formation dans ce type de démarche.

La recherche n'avance que s'il y a apprentissages et formulations par chacun(e) de son/ses intérêt(s) de connaissance. La formation a lieu lorsque la recherche enrichit le regard sur soi de découvertes, de mises en perspectives nouvelles, voire de prise de conscience, de thématiques génératrices ou de dialectiques agissantes, ou/et lorsque la recherche a permis un/des apprentissage(s) consciemment approfondi(s). (1999, p. 251-252)

Une telle approche de recherche et de formation par la médiation du biographique devient ainsi productrice d'identité professionnelle et personnelle (Josso, 1990b, 1991d, 1998c). En effet, l'aventure autobiographique en recherche est génératrice de transformations du point de vue aussi bien professionnel que personnel. Jeanne-Marie Rugira (2000, p. 59) abonde dans le même sens en affirmant qu'une telle démarche permet « de créer d'autres manières de se présenter le monde, de se signifier à lui et d'agir en son sein. » Dans une perspective de recherche-formation qui se veut productrice de sens, de connaissance et d'identité, le projet de recherche et de formation a des visées de transformation identitaire, de renouvellement de pratiques et d'émergence de connaissances inédites.

Ainsi, comme l'affirme avec audace Jeanne-Marie Rugira (2000), l'aventure autobiographique a comme objectif fondamental de permettre au sujet chercheur en formation de : « Devenir fils ou fille de son œuvre, en participant à une procréation par l'écriture. [...] c'est tenter de nommer une absence de représentation, ce lieu où se figure le vide qui ne devient soutenable que lorsqu'il a été cerné. » (Rugira, 2000, p. 59). La démarche autobiographique exige du sujet en formation et en recherche de consentir,

malgré que le chemin soit souvent éprouvant, à entrer de plein pied au cœur de cette riche et confrontante démarche formatrice, pour accepter d'apprendre de :

[...] ce qui fait et a fait « expérience » pour moi, dont j'extrais un « bénéfice », un « quelque chose » que je garde désormais avec moi, et dont l'évocation peut me permettre une reprise, une réinterprétation servant de référentiel pour l'action ou la pensée. (Josso, 1999, p. 250-251)

La place de la communauté apprenante dans le travail biographique est d'une importance indiscutable. Les sujets en formation, lorsqu'ils s'engagent dans des processus de recherche et d'apprentis praticiens-chercheurs, ont un besoin criant des autres. En effet, pour apprendre à se former à partir de sa propre expérience, pour s'éduquer au consentement et pour se laisser changer, informer et apprendre par l'expérience humaine, la nôtre comme celle que l'on fait à la rencontre de l'étrangeté et de l'altérité, le regard d'un autre est un incontournable. Celui-ci me révèle par ses résonances, ses interrogations, parfois même par ses projections, les fragments de mon expérience, d'une importance indiscutable jusqu'alors nichés dans mes angles morts. C'est dans cet ordre d'idées que Marie-Christine Josso (1999) convie avec ardeur tous les apprenants adultes engagés dans des processus de recherche-formation à accepter de prendre le risque de s'impliquer le plus pleinement possible dans ces processus transformateurs. Ainsi, si nous en croyons l'expérience de Marie-Christine Josso (1999), l'enjeu vital de l'aventure autobiographique en recherche-formation consiste à essayer, risquer et expérimenter et :

Un regard sur soi, en suivant le cours de la vie. Un regard posé pour la première fois, et peut-être la dernière avec cette ampleur, sur le temps de vie de chacun (e), accompagné d'une écoute et d'un partage attentifs à ce qui se dit de la formation de chaque être. Une connaissance de soi, de son processus de formation, de ses processus d'apprentissages ... et de connaissance, voilà à la fois l'enjeu de la recherche et de la formation. (Josso, 1999, p. 251)

3.6 Terrain de recherche : un espace-temps pour recueillir les données qualitatives de recherche

Comme je ne cesse d'insister depuis le début de ce chapitre sur l'importance de la cohérence de l'ensemble de la démarche de recherche, je devais nécessairement tenter de choisir le terrain de mon étude de manière à rester adaptée non seulement à ma question et à mes objectifs de recherche, mais aussi à ma posture épistémologique et à mes choix méthodologiques. J'ai donc tenté dès le début de ma démarche de rester proche de ma question et de mes objectifs de recherche pour m'interroger à chaque étape de mon cheminement en vue de poser mon attention sur les expériences susceptibles de me mettre sur la voie des voies de passage que je cherche. Le thème de cette recherche, ma question comme mes objectifs de recherche m'indiquaient, dès le début de mon processus de recherche-formation, que mon expérience existentielle et professionnelle, tout comme mon parcours de formation depuis le début de mon exil, allait constituer sans aucun doute un espace d'une fécondité incontestable pour la production des données qualitatives susceptibles de me conduire sur la voie de mes réponses.

Pour interroger la dimension existentielle de mon expérience de vie, je me suis principalement consacrée à un axe central qui me permettait de ne pas quitter le fil conducteur de ma dynamique relationnelle. J'ai voulu comprendre la manière dont j'ai construit mes façons d'entrer en relation, de les entretenir et de les nourrir, aussi bien dans mon environnement familial que dans les environnements amicaux et professionnels que j'ai fréquentés jusqu'à ce jour. Évidemment, comme je ne pouvais pas couvrir toute l'amplitude de mon expérience relationnelle, je me suis appuyée sur mes outils de recueil de données pour choisir quelques moments intenses qui me semblaient signifiants et porteurs d'informations qui dépassent les seuls éléments contextuels pour commencer à me permettre de m'informer moi-même grâce à mon expérience à propos de mes mécanismes de fonctionnement et de mes habitudes relationnelles. Pour construire mon récit de formation, j'ai voulu m'informer à propos de mon expérience d'intégration et de formation

au sein de la culture des pratiques psychosociales à Rimouski. Non seulement j'étais mise au contact de la nouveauté par le contenu de mes cours, mais aussi et surtout par les processus relationnels à l'œuvre au sein de cette communauté apprenante. Je me suis alors entraînée à m'observer dans mes mécanismes relationnels en cours d'action et d'interaction, aussi bien dans des situations professionnelles qu'amicales et sociales. Je me sentais sur un terrain fécond de renouvellement de mes pratiques relationnelles.

J'ai finalement eu à construire un bref récit de pratique à partir de mes journaux personnels et des journaux de bord de ma patiente. Mes journaux de recherche contenaient également de riches fiches de lecture qui me permettaient de mettre en dialogue ma pratique relationnelle et professionnelle, mes questions, mes doutes, mes étonnements avec les éléments de la culture qui me permettaient de réfléchir de façon efficiente sur les thèmes d'accompagnement, de relation, d'éthique ou encore du rapport au sensible. La construction des différents chapitres de ce mémoire a été inspirée et sculptée de ce riche dialogue entre mon expérience, ma pratique, celle des autres et mes lectures. Un mouvement continu, se déroulant selon une cadence qui respectait mes besoins et articulait avec adéquation des temps d'observation, de réflexion, d'écriture, de latence, de lecture et de dialogue, a accompagné assidûment mon chemin de praticienne-chercheuse.

3.6.1 Les outils de recueil de données qualitatives

3.6.1.1 Journal de recherche

La tenue de mon journal de recherche a été pour moi fortement supportant au cours de cette longue, nourrissante et parfois éprouvante démarche de recherche-formation. Je me suis donc forcée de tenir de manière régulière ce que j'appellerais ici, à la suite de René Barbier (2004), *Le journal d'itinérance*. Selon le même auteur, *le journal d'itinérance* permet au sujet chercheur de déplier en permanence ses pratiques relationnelles et de tenter d'explicitier autant que possible les expériences vécues au cœur de ses implications. Ce type

de journal est un instrument d'investigation sur soi-même en relation avec les autres ou encore avec le groupe, qui permet au sujet chercheur en formation d'apprendre progressivement à expérimenter des formes distinctes d'écoute. Ces différentes formes d'écoute sont toutes indispensables, surtout dans des contextes de pratiques psychosociales et d'accompagnement de changement humain. Le praticien-chercheur devient ainsi apte à écouter à la fois une parole clinique, une parole philosophique, une parole dialogique et aussi une parole poétique qui s'expriment plus souvent qu'autrement concomitamment au sein des groupes d'accompagnement qui travaillent selon une approche transversale, comme dirait Barbier (2004).

Le journal de recherche sert de carnet de route au praticien-chercheur, où il peut se permettre de noter non seulement ce qu'il observe, mais aussi ce qu'il pense, ce qu'il ressent, comme ce qui le questionne et le tourmente. Il peut également consigner toutes ces informations dans son journal de recherche sous formes de poésie, de prose, de dialogue praxéologique ou encore de dessins, mandalas ou autre formes de symbolisation qui lui convient.

Dans ce type de journal, il y a également de la place pour ce que le chercheur retient d'une lecture, d'une théorie ou encore d'une conversation. C'est au contact de ces différents éléments avec lesquels il rentre continuellement en dialogue qu'il construit les principales interprétations qui vont lui permettre d'accéder au sens des phénomènes à l'étude. Lorsque René Barbier (2004) parle de *journal d'itinérance*, il fait référence à l'itinérance du sujet chercheur lui-même. En effet, le praticien-chercheur est invité dans une telle démarche à oser regarder lucidement et assumer courageusement ce qu'il perçoit au sein de ces multiples itinéraires contradictoires et parfois paradoxaux. Il a ainsi à faire face consciemment à son chemin de vie et/ou encore son parcours professionnel, voire même au déroulement d'une seule pratique spécifique qui semble incarner à elle seule le cœur de sa difficulté professionnelle et/ou personnelle, à moins que ce soit des voies de passage qui invitent le praticien-chercheur à se renouveler (Barbier, 2004).

De son côté, le praticien-chercheur québécois André Paré (1987) précise que, dans une telle démarche de recherche, recourir à son journal d'investigation exige au sujet chercheur d'être discipliné et rigoureux pour que son activité d'écriture ne soit pas une occasion de complaisance qui limite les opportunités d'apprendre de cette expérience. L'exercice d'écriture ne consiste aucunement à tenter d'exprimer voire d'expliquer ce que le chercheur sait déjà de lui, du monde ou de la vie. C'est une tentative de se laisser surprendre, de se dépasser pour pouvoir accéder à ce qui peut émerger de véritablement inédit au cœur de l'expérience et qui demande à être saisi par notre attention et dévoilé à notre conscience et aux yeux des autres. André Paré exprime magnifiquement bien ce que nous tentons de nommer en ces termes :

On nous a fait croire que l'écriture, comme les autres arts, était un instrument pour communiquer ce que l'on savait déjà. En fait, rien n'est plus faux. Les artistes savent qu'ils n'expriment que rarement ce qu'ils savent déjà. Ils utilisent le processus pour connaître ce qu'ils ont à dire. (Paré, 1987, p. 16)

Ainsi, la tenue du journal de recherche et la discipline de se mettre régulièrement en état d'écrire permettent au chercheur de se percevoir dans ses manières de penser et de se positionner face à sa vie et aux questions qui l'interpellent. Il se perçoit ainsi dans sa façon de se situer dans sa réalité, par ses façons de se comporter et de réagir aux événements. Aussi, une occasion lui est donnée de percevoir la manière dont il interagit avec les autres dans le monde. Le praticien chercheur apprend ainsi que tenir un journal de bord est en soi un exercice formateur dans ce sens que c'est une occasion de permettre au chercheur en formation de laisser sa pensée et son expression prendre forme dans le monde. Un tel entraînement est indispensable à ce type de processus de recherche-formation.

Mon journal de recherche constituait également un lieu d'apprentissage d'une forme d'écriture descriptive. Une écriture qui tente de nommer simplement ce qui est sans juger, sans évaluer et sans tenter de justifier un point de vue. Un type d'écriture qui opère par l'acte même d'écrire une réduction phénoménologique et qui met ainsi la pensée du chercheur à l'abri de ses représentations de lui-même, des autres ou du monde. Pour

apprendre une écriture de type phénoménologique, je procédais à l'écriture des courts textes sous forme de « Je me souviens ». Des textes qui cherchent à permettre au lecteur d'accéder au phénomène décrit car il énonce clairement de façon presque perceptible le vécu quasi sensoriel de celui qui écrit l'expérience.

3.7 Méthode d'analyse qualitative

Un matériau ne parle jamais de lui-même, il doit être interrogé. À la base de cette interrogation, il y a toujours un projet, un angle d'approche, au minimum une sensibilité aiguisée par des référents.

Pierre Paillé et Alex Mucchielli, 2003

Analyser qualitativement des données qualitatives de recherche constitue pour des apprenants chercheurs un défi exigeant, pour ne pas dire effrayant. Les apprentis chercheurs ne savent pas comment s'y prendre pour tirer du sens et surtout de la connaissance de tout cet amas presque informe de données entassées depuis un bon bout de temps. Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2005) ont fait avancer la connaissance dans ce domaine, car ils ont été les premiers, du moins dans le monde francophone, à débroussailler ce territoire encore sauvage en vue de guider différents chercheurs qui sont plus souvent qu'autrement désarmés devant la lourde tâche d'analyser et d'interpréter leurs données qualitatives de recherche. Pour ces deux auteurs, « L'analyse qualitative est une activité humaine qui sollicite d'abord l'esprit curieux, le cœur sensible et la conscience attentive, et cet investissement de l'être transcende le domaine technique et pratique. » (Paillé et Mucchielli, 2005, p. 24)

Se soumettre à un tel exercice exige de consentir à recourir aux seules : « [...] ressources de la langue, en vue de porter un matériau qualitatif dense et plus ou moins explicite à un niveau de compréhension ou de théorisation satisfaisant. » (2005, p. 8)

En effet, plus qu'une compétence technique, l'analysant doit avoir une attitude phénoménologique pour permettre au sens et au savoir d'émerger de ce matériau dispersé,

plus ou moins décousu au départ. Réussir un tel exercice demande au chercheur de déployer des efforts inouïs, une discipline de fer, une véritable curiosité ainsi qu'une attention délicate qui ne veut rien maîtriser mais qui cherche à cultiver de la patience et à prendre le temps qu'il faut pour tout écouter.

Lorsque j'ai eu à rédiger mes différents chapitres qui avaient comme mandat de présenter mes résultats de recherche sous forme biographique, je me suis trouvée presque enterrée sous un amoncellement de matériau biographique, consigné depuis des mois et des mois dans des journaux d'itinérance. Un matériau dense, d'une amplitude impressionnante bien que consigné dans des cahiers ou différents fichiers, on aurait pu le croire presque *vivant* car il donne accès aux états d'âme et aux pensées qui m'habitaient lorsque je les ai écrits. De telles données donnent accès au vécu expérientiel du sujet qui est engagé non seulement intellectuellement, mais aussi existentiellement et ontologiquement, dans son processus de recherche. Le processus d'analyse est un travail gigantesque d'élagage et de réorganisation qui transmute celui qui tente de lui donner forme. C'est une responsabilité immense pour chaque chercheur de trouver la méthode d'analyse qui est cohérente, non seulement avec toute sa démarche de recherche, mais aussi avec le style qui lui ressemble et qui risque le moins possible de trahir l'esprit de ses données et de tout son processus. Paillé et Mucchielli (2005, p. 12) expriment bien mieux que moi ce que je tente de souligner ici en ces termes :

Les phénomènes n'apparaissent pas directement aux acteurs avec des significations qui seraient « incorporées » en eux, à la manière dont la linguistique voyait le « message », lequel contenait en lui-même son sens. Les significations « émergent » à partir d'un travail, quasi intuitif et immédiat, fait par l'acteur en action, avec ses projets et ses habitudes cognitives, affectives et comportementales.

3.7.1 L'analyse en mode écriture

La donnée qualitative constitue une porte d'entrée privilégiée sur l'expérience humaine et sociale. À ce titre elle interpelle du même coup l'expérience du chercheur et lui permet de mettre à contribution sa sensibilité théorique. La donnée qualitative est aussi le matériau même de la théorisation, de l'écriture, donc de la communication de l'expérience et du sens.

Pierre Paillé et Alex Muchielli, 2003

Faire le choix de recourir à une analyse en mode d'écriture a été un choix à la fois stimulant et risqué pour moi. Ce choix me demandait d'assumer intégralement et d'afficher avec honnêteté ma croyance fondamentale selon laquelle une analyse qualitative est avant tout un acte phénoménologique, une expérience signifiante du monde-vie « *lebenswelt* » comme disent les phénoménologues allemands. Analyser des données qualitatives, issues d'une expérience humaine intellectuellement, existentiellement et ontologiquement impliquante, constitue une transaction humaine pleine de sens qui honore le chemin parcouru par le chercheur lors de tout son processus de production de sens, de santé et de connaissance qui ne peut en aucun cas se réduire à des opérations purement techniques. Analyser mes données en mode d'écriture m'exigeait donc de réaliser que dans une telle perspective de recherche en sciences humaines : « L'écriture n'est donc pas uniquement un moyen de communication, ou même une activité de consignation, mais un acte créateur. Par elle, le sens tout à la fois se dépose et s'expose. » (Paillé et Mucchielli, 2005, p. 104). Cette méthode d'analyse, que je trouve la plus appropriée pour me permettre de respecter l'esprit de ma recherche, exigeait que je tente au meilleur de mes possibilités une forme d'écriture autobiographique de type *descriptive*. Une écriture qui, comme le soulignent les mêmes auteurs, « sert de support à la reconstitution plus ou moins détaillée des actes, événements et expériences rapportés à l'intérieur du corpus à l'étude. » (2005, p. 105)

En fait, dans le travail d'analyse en mode d'écriture, l'« *unité* » de sens est constituée avec le texte et non avec les constats. Le risque de travailler avec seulement les constats est

de glisser rapidement à des techniques qui morcellent et fragmentent le réel, voire le sens lui-même. L'analyse en mode d'écriture autorise l'émergence du sens et son déploiement dans sa pleine magnitude (Paillé et Mucchielli, 2005). Ces mêmes auteurs vont plus loin et affirment que le texte est une ressource inépuisable: « Le texte est l'expérience par excellence de l'articulation de la pensée. Là où l'utilisation de mots-clés, de codes ou de catégories, et même de constats, apparaît limitative, le texte s'avère une ressource inépuisable. » (2005, p. 107). De plus, comme le précisent ces éminents méthodologues, lors de l'analyse du matériau, le chercheur va obligatoirement concerner dans son regard et sa démarche d'analyse son contexte existentiel, social, culturel et historique. Le sujet chercheur travaille toujours avec :

[...] comme arrière fond toute la vie dans laquelle il baigne en ce moment précis, non pas que cette vie parle de lui sans qu'il n'ait la possibilité d'exercer son jugement, mais celui-ci s'exerce assurément avec la conscience et la parole qui sont les siennes à ce moment précis. Ceci signifie qu'une situation n'est jamais étudiée dans un vase clos et en l'absence de toute sensibilité contextuelle. (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 38).

CHAPITRE IV

RÉCIT AUTOBIOGRAPHIQUE

Le souci de soi n'est pas une exigence de solitude, mais une véritable pratique sociale, un intensificateur des relations sociales.

Michel Foucault, 2001

4.1 Une aventure biographique

Un projet de formation est une aventure transformatrice dans la vie d'adulte. Lorsque je suis arrivée à Rimouski, j'avais l'objectif de comprendre ce qui se passait dans ma vie, je désirais ardemment pouvoir donner du sens à la crise que j'étais en train de traverser. Je souhaitais profondément apprendre à apprendre de mon expérience et apprendre à me voir au sein de celle-ci. Je commençais tranquillement à observer attentivement l'expérience que j'étais en train de faire, je m'exerçais à l'écrire, l'énoncer et la laisser me donner forme et se donner à moi et au monde sous forme de connaissance. J'étais en quête des opportunités de rencontrer ce qui m'habite et le partager avec les autres. Me percevoir et me laisser saisir par les autres, me laisser apparaître comme je suis dans l'immédiateté de la rencontre semblait constituer pour moi un projet de formation prometteur. Apprendre de mon expérience, la laisser me donner forme, valider le fait que ma vie peut me permettre d'apprendre quelque chose non seulement sur moi, mais aussi sur l'humanité, telle était ma visée : écrire de manière limpide et intelligible, diminuer au maximum la quantité d'implicites qui m'empêchaient de me rencontrer moi-même et de me laisser voir. Je comptais sur mon entraînement à l'écriture pour accompagner mon processus formateur. En effet, comme le soulignait Jeanne-Marie Rugira (2006), « L'acte d'écrire nous donne la

preuve de la transformation de notre forme. Une forme incarnée que dévoile le changement de notre style.»

Dans mon processus de formation au sein de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales, j'ai été clairement invitée à oser faire une recherche à la première personne, une recherche sur ma pratique relationnelle qui ne peut en aucun cas échapper à l'exigence d'implication. Ce type de recherche constituait pour moi une opportunité de sortir de mes habitudes de me cacher à mes propres yeux, de m'effacer devant le regard d'autrui et parfois de me maintenir dans une posture de retrait ou de déni à force de ne pas savoir mieux faire face à la réalité. Le processus d'écriture d'un récit autobiographique constituait pour moi à la fois une véritable chance et une exigence éprouvante, néanmoins efficace, d'incarner ces apprentissages qui semblaient incontournables à ma démarche de chercheuse novice.

4.1.1 L'entrée sur le territoire autobiographique

Laisser parler son histoire de vie au risque de retrouver le silence originel.

Jeanne-Marie Rugira, 2006

L'écriture de mon récit autobiographique s'est faite en deux temps. La première phase a eu lieu lors de ma première année de maîtrise. C'était un travail solitaire. J'ai rencontré à ce moment-là tous mes interdits de dire, de me dire, voire même de voir et de me voir avec lucidité. Je constatais à quel point je ne savais pas repérer ce qui vaut vraiment la peine d'être regardé sur le territoire foisonnant de ma biographie. Je ne savais pas non plus parler de moi, de mon rapport à mon existence, je n'étais pas habituée à me questionner sur mon rapport réel à ma famille, à mes amis, à ma vie professionnelle ni même à ma vie spirituelle. J'ai découvert que j'avais peur, peur de sortir ma vie de l'ombre, peur de m'apercevoir réellement, de devoir questionner l'image que j'avais de moi-même et d'interroger mes idées préconçues sur le monde. Je me rendais compte qu'il y avait toute

une zone de ma vie et du monde que j'avais laissée dans l'ombre depuis bien longtemps, je ne pouvais plus m'en approcher librement. Sur ce chemin, j'ai rencontré l'amplitude de ma peur bleue d'apparaître. Face à cette peur, mes mots s'arrêtaient au bord de mes lèvres et ils peinaient à se rendre au bout de mon stylo ; je demeurais ainsi dans une errance intérieure devant ma feuille blanche. Je pouvais rester des heures à commencer des phrases sans les terminer, la fin de celles-ci se dissipait dans moi dans un lieu encore inaccessible à ma conscience.

Il devenait pour moi urgent de trouver une voie de passage pour sortir de ce lieu innommable de moi, un lieu inhabitable où me mettait mon difficile rapport à l'écriture, surtout celle qui est fait à la première personne. Je me sentais bloquée, je me découvrais à mon grand étonnement dans un lieu où je n'osais plus risquer ma propre parole et encore moins de l'écrire au cas où je devrais l'assumer. Je cherchais alors en moi un espace nouveau, un espace de confiance et de disponibilité en vue de dépasser cette douloureuse inhibition. Je me suis appuyée sur ma pratique d'introspection sensorielle pour accompagner mon processus d'écriture. Je créais alors les conditions pour saisir ce qui était là pour moi, dans l'instant, en relation avec mon histoire pour ensuite le traduire par écrit. J'essayais d'écrire sans réfléchir d'avance à ce que je voudrais dire. Je me souviens de mon étonnement face à la sensation de ne rien savoir et pourtant d'écrire sans retenue avec la surprise de découvrir au fur et à mesure ce que j'étais en train d'écrire. Au bout d'un mois, j'avais fait un premier parcours autobiographique. L'écriture de ce premier récit a été déterminant sur mon chemin de formation. Je n'avais pas mesuré que le simple fait de réinscrire mon chemin de vie dans une appartenance familiale et professionnelle pouvait contribuer à donner de la consistance à mon existence et à mes modes relationnels. Je commençais petit à petit à percevoir que je pourrais participer à sortir ma vie de l'ombre en vue de conscientiser ma véritable inscription socio historique. En effet, comme le suggérait avec justesse Serge Lapointe (2006), « Les histoires de vie sont un chemin d'une fécondité

incontestable à condition que l'on ne s'éloigne pas de l'essentiel. Trop éloigner de l'essentiel, le risque est de se noyer dans un existentiel non fécond. »¹⁷

4.1.2 De la solitude au dialogique : un chemin à l'épreuve du biographique

Un an plus tard, dans la poursuite de ma démarche de formation, je me suis inscrite dans un cours sur le travail autobiographique en groupe et en contexte recherche-formation. Cette fois-ci, il était question d'un travail d'investigation à partir de nos histoires de vie. Le travail d'écriture et d'analyse de nos récits était fait à l'aide de l'accompagnement d'un formateur et du groupe. Après avoir rencontré la difficulté d'écrire, j'allais maintenant faire face à la difficulté de me dévoiler dans un groupe. L'enjeu ici consistait principalement à créer des conditions d'accueil et de confiance en vue de faciliter le contrat de communication qui favorisera une expression libre et authentique dans les échanges. Je commençais ainsi à saisir toute l'envergure du travail autobiographique et ses promesses en formation. En effet, j'ai pu mesurer grâce à ce cours que le projet du travail biographique est loin de l'idée première que je pouvais m'en faire. Sa visée principale ne consiste pas à se raconter pour se raconter mais plutôt à déployer son potentiel de liberté d'être et d'apparaître dans sa parole, pour soi et en relation avec les autres. Comme l'exprime avec pertinence Maurice Zundel (1986, p. 116),

L'homme a à se faire. Il ne lui suffit pas, pour se connaître, de s'observer et de se raconter, comme tant d'auteurs de journaux intimes, aux autres et à lui-même. Il est, dans sa dimension propre, un pouvoir être. Il est donc appelé à se choisir, en actualisant sans cesse ses possibilités d'être dans la construction progressive de sa personnalité.

Je venais enfin de saisir, dans le travail qui était proposé dans le cadre de ce cours, un enjeu à la hauteur de mes ambitions au sein de ma quête de renouvellement de mes pratiques relationnelles. M'engager entièrement à participer avec d'autres au déploiement

¹⁷ Serge Lapointe (2006), Intervention faite dans le cadre du cours sur l'autobiographie offert par Jeanne-Marie Rugira à la maîtrise en étude des pratiques psychosociales.

de notre pouvoir être et à la construction collective de connaissances à partir de nos histoires singulières devenait alors mon défi majeur. J'étais résolument engagée et j'ai été profondément sollicitée par le processus de ce cours à la hauteur de mon engagement et de mon implication. J'ai vécu à l'intérieur de ce cours des moments de résistance d'une puissance désarçonnante. Je découvrais stupéfaite l'ampleur de ma peur de l'autre, la peur de son jugement, de sa condamnation et du rejet. Je percevais que ma peur de l'autre était à la juste mesure de mon propre jugement à mon égard et de mon processus permanent d'auto condamnation. Je repérais ainsi l'amplitude de ma méfiance et de mes stratégies d'évitement.

Souvent, au cours de nos échanges, je me saisisais en flagrant délit d'évitement, je devenais incapable de rester là, je peinais à écouter ce que les autres disaient, soit j'entendais des mots sans pour autant me laisser concerner par le sens qu'ils ont pour leurs auteurs, soit j'étais carrément dans la lune. J'avais le sentiment d'avoir un système de protection à l'intérieur de moi qui ne dépendait pas forcément de ma volonté, il se mettait automatiquement en marche et je peinais à l'apercevoir. Lorsque je parvenais à le percevoir, je n'arrivais pas pour autant à l'arrêter, j'avais l'impression qu'il avait comme fonction de me protéger de toute possibilité de me laisser atteindre, de me laisser affecter par la parole qui nomme l'expérience de l'autre et qui pourrait pour ainsi dire me révéler la mienne. Quand j'étais mise en situation de m'exprimer, j'avais toute une autre série de stratégies qui façonnaient mon système de sécurité. Je repérais alors une façon de faire tout à fait sophistiquée qui m'empêchait de m'exprimer et ainsi de risquer de me laisser véritablement rencontrer. Je me mettais alors, sans vraiment m'en rendre compte, à dire des mots qui ont comme fonction de cacher plutôt que de clarifier. Je parlais à la troisième personne, je parlais au « on » et j'avais des blancs de mémoire. Je perdais mes mots, le fil de mes phrases et de mon histoire. La peur du jugement, de me tromper ou encore de ne pas savoir assumer ce que je pourrais voir et dire, ou encore la peur de ne pas être bien reçue me rendait parfois complètement muette. Les mots roulaient à toute vitesse dans ma tête sans qu'aucun ne puisse simplement franchir le seuil de mes lèvres. Bien des fois, je trouvais l'expérience tellement exigeante que j'aurais voulu me sauver. Je rêvais de me

trouver n'importe où ailleurs que dans ce cours, face à ce groupe réuni au nom de cet exercice qui m'éprouvait tant. Par contre, je re-choisissais à chaque fois de rester car je réalisais avec évidence que j'étais bel et bien au cœur de ma quête, à l'épreuve de la part transformatrice de la formation, de la recherche et de la relation. Ce cours a été pour moi comme un rite de passage, une initiation qui devait me faire passer de l'effacement à la limpidité dans ma vie relationnelle.

L'initiation concerne l'être dans sa totalité (corps, âme et esprit). Si elle constitue symboliquement une « seconde naissance », c'est-à-dire le passage à une nouvelle ontologie, à une autre manière d'être (Eliade, 1957, p. 13), elle présuppose nécessairement une mort initiatique : l'initiation comme *ars morendi* constitue une manière de mourir à soi-même pour donner accès à une autre réalité. (Paul, 2004, p. 173)

Cette initiation biographique me révélait une nouvelle forme de difficulté ; je n'avais plus essentiellement des blancs de mémoire, je découvrais en amont de ces blancs une forme de confusion de la pensée qui me protégeait de moi et des autres. Je voyais dans cette confusion une manière de ne pas vouloir et pouvoir apparaître. Je n'arrivais pas à assumer de vivre en plein jour et d'être vue comme j'étais, tout comme je n'arrivais à me pardonner de ne pas pouvoir faire ce qui était demandé, alors je devenais confuse. Au cœur de cette confusion, je parlais mais je ne m'offrais pas, ni à moi ni aux autres. Je m'épuisais d'inauthenticité.

Il nous était demandé de faire des petits récits descriptifs de type phénoménologique et à la première personne. On travaillait collectivement sur ces écrits dans le but de permettre à l'auteur de pouvoir se voir autrement grâce au partage autour de son texte. À la lecture de nos textes, nous échangeons nos réactions et nos interrogations suite à la manière dont chaque récit résonnait dans l'expérience des participants. Nous tentions de trouver des thèmes récurrents dans les souvenirs évoqués. Muni des apports issus de ces lectures plurielles et de ces échanges, chaque participant retournait à sa tâche d'écriture en vue de faire une analyse susceptible de mettre en évidence un sens nouveau, jusqu'alors non perçu. C'est au cœur de cette expérience confrontante et transformatrice que j'ai pu me percevoir

au cœur de mes modes relationnels. Comme le précise avec pertinence Jean-Marc Pilon (2005, p. 78) :

Le partage en groupe nous ouvre à des interprétations que nous n'aurions pu faire seul, vu que nous sommes partie prenante de ces souvenirs et parfois nos enjeux personnels nous empêchent de tout voir. [...] Le partage en groupe avec les regards des autres aident à rendre explicite un sens qui souvent demeure implicite pour soi. (2005, p78)

J'ai ainsi pu observer que mes textes me reflétaient à merveille. Mon écriture me dévoilait mes modes relationnels, et l'incapacité de faire face à autant de lucidité me replongeait à nouveau dans une forme de dispersion. Le type de travail qui était proposé m'aidait à me voir et à me montrer et me donnait une occasion de m'entraîner à assumer progressivement ce que je voyais ; cet exercice dialogique constituait un bel entraînement pour celui qui veut apprendre à faire face à sa réalité, simplement telle qu'elle apparaît. Mes écrits, comme ma manière de les assumer dans le travail dialogique, me révélaient certaines incohérences dans ma pensée, comme dans mes actions et interactions. Je me découvrais ainsi captive de ma manière distordue de me percevoir et d'appréhender la réalité. Le travail de groupe me faisait réaliser que tout ce que je n'osais pas voir, ce que je tentais de cacher à moi-même et aux autres, demeure néanmoins apparent aux yeux des autres. En effet, je constatais à travers ces échanges que rien de ce que les autres croyaient invisible ne l'était vraiment et cela me faisait penser que cela doit être vrai pour moi aussi. Rien de ce que je pensais cacher n'était véritablement invisible, du moins personne n'était dupe. Assumer ce que je voyais, apprendre de cette expérience, devenait pour moi un défi de formation d'une pertinence incontestable. J'apprenais à devenir auteur de ma vie, actrice consciente et responsable dans nos échanges, dans l'espoir de me mettre au monde comme sujet de mon histoire. En effet, comme le souligne Zundel (1993, p. 15) :

L'homme est une nature plus une histoire. La nature est l'équipement qu'il tient de sa naissance et des milieux qu'il subit. D'un mot, tout ce qu'il n'a pas choisi... Son histoire est l'usage responsable qu'il fait de cet équipement. C'est dans cette histoire que gît le drame, toute souffrance, toute joie et toute grandeur. Donné à moi-même comme un faisceau d'instincts, je suis objet ; appelé à déployer mon initiative à me choisir, j'ai à devenir sujet.

Ce travail biographique d'inspiration phénoménologique permet une plongée au présent dans une expérience passée. Il permet de retracer avec précision le contexte qui entourait l'événement raconté, de le resituer spatialement et temporellement, d'identifier les différents acteurs et de décrire le vécu subjectif de la personne qui le raconte jusque dans son impression sensorielle. Un travail d'introspection sensorielle¹⁸ précédait toujours nos séances d'écriture. Nous voulions travailler d'une manière qui ne permettait pas de nous exiler du présent pour aller chercher le sens dans le passé. Le choix pédagogique qui était privilégié consistait à créer les conditions pour pénétrer l'immédiateté et de laisser venir au présent des souvenirs significatifs du passé en vue d'éclairer notre quête actuelle. La trame qui devait guider et traverser notre récit devait elle aussi nous être donnée grâce à l'introspection et à l'écriture de ces courts récits phénoménologiques. Un processus de subjectivation nous était ainsi proposé et il était habilement accompagné au sein d'une communauté apprenante¹⁹. Je voudrais présenter ici une partie du fruit de ce travail, principalement la partie qui semble être pertinente pour mon thème spécifique de recherche parce qu'elle tente de tracer mon parcours relationnel.

¹⁸ L'introspection sensorielle utilisée dans ce cours est une pratique reposant sur le déploiement de la relation au corps sensible. Cette forme d'introspection issue des fondements de la somato-psychopédagogie, est une méthodologie d'éducation somatique élaborée par Danis Bois et son équipe. Ce travail consiste à développer la sensibilité perceptive du sujet à son propre corps en mouvement. Une attention au corps, au silence et à son incarnation dans le corps même de la personne, l'ouvre à un plus large champ de perception. Divers contenus de vécu tels que les sensations de chaleur, de mouvement, de détente, de douceur, de tonalités et états d'âme variés offrent au sujet en formation un accès en lui à un nouveau lieu d'émergence d'une pensée et d'une potentialité des manières d'être différentes.

¹⁹ Selon Jean-Claude Kalubi (2006), professeur à l'Université de Sherbrooke, « La communauté apprenante apparaît comme une figure interactive en construction et reconstruction continue. Elle est articulée autour des rapports de partenariat, de participation et de réajustement, elle s'articule autour des démarches fonctionnelles et des besoins contextuels. Elle ouvre un espace de parole privilégié et devient ainsi un espace de liberté, de libération et d'ajustement, fondé sur le partage des expériences et des savoirs. »

4.2 Parcours relationnel : Une histoire de vie

Notre passé nous appartient mais nous appartenons à notre futur.

Danis Bois, 2008

On fait son histoire de vie, non pas pour se raconter mais pour se donner une chance de voir autrement, d'accéder à ce qui n'est pas encore aperçu de soi, des autres et du monde. Ainsi, il devient possible d'accéder à une vision renouvelée de soi, de sa vie et de sa réalité.

Jeanne-Marie Rugira, 2006, extrait de notes de cours

4.2.1 Une jeunesse sous le signe de l'insuffisance relationnelle

On reconnaît les parents à leurs enfants. Qu'avons-nous fait passer ? que faisons-nous passer ? de qui sommes-nous les descendants ? de qui sommes-nous les ascendants ?

Yvan Amar, 2004

4.2.1.1 Une naissance en manque d'appartenance

Nommer, c'est agir sur celui qu'on désigne.
Françoise Zonabend²⁰

Je suis née un dimanche après-midi, dans un hôpital pour *enfants abandonnés*. J'ai été fort surprise lorsque j'ai découvert la fonction sociale qu'avait cette institution qui a accueilli ma venue au monde. Aujourd'hui, je lis cet événement qui me semble par ailleurs fort anecdotique, comme une analogie parlante qui symbolise avec justesse et finesse une absence de sentiment d'appartenance, qui a plus souvent qu'autrement pesé lourdement sur

²⁰ Françoise Zonabend est enseignante-chercheur (EHESS), directrice d'études à l'École des Hautes Études en Sciences sociales (en retraite). Elle s'est engagée dans des recherches sur l'anthropologie du risque, sur les faits de mémoire, ainsi que les formes de construction du lien parental dans la perspective d'étudier les effets de la modernité, du changement social ou économique sur les mentalités ou les institutions.

mon existence. Ma mère raconte que je suis née brune, les épaules couvertes de duvet, le foncé de ma peau était renforcé par une jaunisse. Dès que ma grand-mère maternelle m'a vue à cet hôpital, elle a eu de forts doutes sur mon appartenance à la famille. Elle me racontait souvent qu'elle était persuadée que l'on avait fait une erreur et que l'on avait certainement échangé le bébé de ma mère avec un autre enfant à la maternité. Elle trouvait qu'il n'était pas possible que je sois la dernière-née de sa fille. En effet, mes cheveux noirs jais et mes yeux noirs tranchaient fortement avec les yeux bleus verts, les cheveux blonds et la blancheur immaculée de la peau de ma sœur de douze mois mon aînée. Ce doute est resté vivant dans la pensée de ma grand-mère et dans mon imaginaire d'enfant et d'adolescente. Pendant les premières années de ma vie, que j'ai d'ailleurs passées dans la maison de ma grand-mère avec ma sœur et ma mère, bien loin de mon père, je vivais avec l'incertitude d'être réellement la fille de mes parents. À force d'évoluer avec ce doute permanent sur mon identité et mon appartenance, j'ai décidé vers l'âge de quinze ans d'arrêter toute complexité autour de ma filiation et de choisir définitivement d'être la fille de ma mère. J'avais besoin de sortir de l'incertitude et de l'insécurité dans lequel tout ceci me maintenait. Je ne voulais plus douter, je venais de régler la question. Désormais, cette mère-là sera mienne et pour toujours.

À ma naissance déjà, le climat relationnel entre mes parents était assez tendu ; les rapports entre eux étaient en état de détérioration avancée au point que même mon père se demandait parfois si j'étais vraiment sa fille. À ma venue au monde, on devait me donner un prénom. Comme mes parents n'y avaient pas encore songé, ma mère dans l'urgence a décidé de prendre celui de la sage-femme qui l'avait accompagnée. Elle le trouvait beau. Elle me prénomma alors *Geneviève*. Mes parents ne se sont pas entendus là-dessus non plus, mon père décidera plus tard d'entreprendre des démarches pour changer mon prénom et me donner celui que je porte aujourd'hui : *Agnès*. Mon père racontait qu'il a choisi ce prénom parce qu'il signifiait *Agneau de Dieu*. Je me dis aujourd'hui, presque avec candeur, qu'il a au moins su me confier aux mains de Dieu. Ainsi, j'ai commencé ma vie dans ce monde dans un climat de malentendus, presque désert relationnel, dans un climat tendu, vide de présence à ma vie qui apparaît. En écrivant cette histoire, je comprends mieux les

passages de ma vie que j'ai dû traverser avec un sentiment de désorientation avéré, le cœur noué par le doute, l'insécurité ainsi qu'un éprouvant sentiment d'isolement.

À travers ce travail biographique au sein duquel je m'engageais avec mes collègues de recherche, surtout dans sa dimension d'échanges et de lectures plurielles qui nous permettait de partager nos textes et d'en ouvrir le sens, je comprenais mieux l'ancrage de ma difficulté de me sentir en sécurité dans mes liens et dans mes communautés d'appartenance. En effet, je me vivais depuis bien longtemps comme n'ayant pas droit d'être là, en quête constante de ma place et de ma légitimité parmi les autres et dans le monde. J'avais souvent le sentiment d'être de trop, presque constamment en situation d'illégitimité. Je me sentais en quelque sorte et en permanence dans une forme d'imposture. Je découvrais ainsi un des principaux messages qui ont structuré le rapport que j'entretiens avec moi, les autres et le monde. Pour Nadine Faingold, les messages structurants sont construits dans l'enfance « par le sujet pour donner sens à une situation vécue comme incompréhensible ou insupportable » (Faingold, 2004, p. 86). Pour revenir à ce climat de ma naissance, j'ai le sentiment d'avoir enregistré le message selon lequel *ma vie n'avait aucune importance*. Si elle est sans poids pour mes parents, elle ne peut avoir de la valeur pour personne, même pas pour moi. Pour Nadine Faingold (1998), il est important d'apprendre à décrypter ce type de message qui contrôle notre vie à notre insu et qui cependant agit avec notre constant consentement. Faire l'effort de se regarder en action et en interaction permet au sujet d'identifier les incohérences qui se manifestent dans ses actions et relations et ainsi de pouvoir les désamorcer. Les messages structurants exercent une force redoutable sur le sujet à cause de la charge émotionnelle et affective qu'ils traînent dans leur sillage. En effet, comme le souligne avec justesse Faingold (2004), une réaction émotionnelle peut parfois nous sembler disproportionnée sans pour autant qu'on puisse y changer quoi que ce soit. On est alors victime de ce qui se joue en nous sans que notre rationalité ne le valide ou encore ne soit capable de le réguler. Le travail biographique m'a permis de découvrir que cette situation se produit dans ma vie lorsque je vis une expérience dont la résonance émotionnelle :

[...] se rattache le plus souvent à des expériences de référence appartenant à l'histoire du sujet, liées les unes aux autres par des chaînes associatives. Elle correspond à des enjeux existentiels, mais aussi à des croyances sur soi, ou messages structurants, qui impriment de leur marque notre appréhension du réel. (Faingold, 2004, p. 86)

Le danger d'un message structurant non identifié réside dans cette capacité d'interférer dans notre appréhension de la réalité, de s'infiltrer dans notre vision du monde et ainsi de tordre notre lecture de la réalité. Pour revenir à mon histoire, ce sentiment permanent d'imposture, l'insécurité persistante qui l'accompagnait m'installait dans une quête infinie de validation externe, de confirmation par un tiers et de reconnaissance. Tout cela ainsi que le doute perpétuel à propos de ma juste place avaient sur moi, sur mes relations avec les autres dans ma vie personnelle et professionnelle ainsi que sur mes manières d'être de lourdes conséquences. Les distorsions dans mes perceptions de la réalité nourrissaient chez moi des croyances et des comportements qui justifiaient ma vision du monde, de moi et des autres. Ma manière de me voir et de voir le monde pesait parfois très lourdement sur ma stabilité existentielle et sur ma fiabilité relationnelle et ce, aussi bien dans ma vie personnelle que professionnelle. Au fur et à mesure que les années passaient, cette manière d'interagir avec moi, les autres et avec les événements de ma vie a pris de l'ampleur. Même si, avec le temps, ma vie professionnelle allait me permettre d'apprendre à déployer au maximum mes capacités perceptives, je ne savais pas réfléchir de façon cohérente à partir de ce que je percevais. Je ne savais pas comment m'y prendre pour mettre mes compétences perceptives au service de ma vie relationnelle. Dès que je devais faire des choix, décider ou orienter mes actions, mes croyances avaient une emprise certaine sur la subtilité et la pertinence des informations perceptives auxquelles j'avais accès dans l'immédiat. Ma vie, ma pensée, mes besoins avaient peu de valeur à mes yeux, j'avais donc organisé toute ma vie personnelle et professionnelle pour être au service de la vie des autres.

Je comprends mieux maintenant que ce renoncement à moi pouvait engendrer les difficultés et les frustrations que je pouvais vivre. Je croyais souvent à tort que les gens

dans mon environnement professionnel ne me facilitaient pas la tâche. J'attribuais à leurs attitudes et leurs comportements l'origine de mon insécurité et de ma sensation de ne pas avoir de place et de ne pas pouvoir me déployer comme j'en sentais le besoin. Lorsque j'ai réussi à apercevoir clairement que mes stratégies relationnelles étaient principalement liées à mes croyances et à mes stratégies de survie, cela m'exaspérait et je m'en voulais de me sentir ainsi et de ne pas pouvoir muter ce sentiment d'illégitimité. Voir ce mécanisme m'exaspérait au point de me rendre coupable ; je n'arrivais pas à transformer ma culpabilité en simple décision de me responsabiliser moi-même, et cela minait mon moral, épuisait ma force psychique. Cependant, entrevoir ce mécanisme à sa source, à ses racines, me permettait progressivement d'avoir plus de compassion et de considération pour moi. Je pouvais pas à pas apprendre à moins me juger en attendant de saisir la voie de passage qui me permettra de retrouver du pouvoir dans ce secteur de ma vie. Il me fallait voir clairement pour pouvoir prendre des décisions, faire des choix cohérents et enfin me mettre en action. Comprendre la source et le sens de ces mécanismes, savoir les voir à l'œuvre et observer leurs façons d'opérer me sortaient de l'ignorance et de l'impuissance. De victime, je pouvais prendre le chemin de devenir disciple de ma vie. Même si ce que je voyais n'était pas simple à assumer, cela n'empêche que cela me soulageait tout en m'offrant une réelle motivation et une réelle possibilité de travailler au développement et au renouvellement de mes compétences et de mes stratégies relationnelles. Je commençais ainsi à repérer dans ma vie quotidienne des situations de vie où je projette une charge disproportionnée par rapport à la réalité vécue. Je pouvais donc identifier des contextes qui exigent plus de vigilance et d'engagement de ma part. En chemin, avec Nadine Faingold, je comprenais que :

Quand l'évocation d'une situation-problème s'accompagne de beaucoup d'émotion, on peut faire l'hypothèse que la difficulté ne relève pas du niveau des stratégies, mais qu'elle croise la problématique du sujet, système en réseau de quelques messages structurants déterminants dans son histoire. (Faingold, 2004, p. 86)

Le travail biographique devenait ainsi pour moi une voie pour sortir de mon système de projection qui me maintenait plus souvent qu'autrement dans une posture d'impuissance et de manque de voies de passage pour assumer ma responsabilité au sein de mes relations.

4.2.1.2 En l'absence de liens fiables : Une rencontre inattendue... une expérience de reliance

Le monde, c'est la trop lourde présence des choses où l'on sent parfois la trop vive absence de Dieu. Le désert, c'est la trop dure absence des choses où l'on sent parfois la trop douce présence de Dieu.

Jean-Yves Leloup, 1998

J'ai passé toute mon enfance, mon adolescence et ma vie de jeune adulte à Montrouge, dans la proche banlieue de Paris, en France. Ma mère, ma sœur et moi logions dans la grande maison familiale chez mes grands-parents maternels. Mes parents se sont séparés dans ma toute jeune enfance. La garde de ma sœur et moi a été confiée à notre mère. Celle-ci est alors retournée avec nous auprès de sa famille qui partageait dès lors avec elle la responsabilité de notre éducation. Moi, dans tout ça, j'avais le sentiment plus souvent qu'autrement d'être perdue et de ne pas savoir à qui me fier. La période de séparation de mes parents s'est accompagnée par le départ de mon père pour l'Algérie comme médecin militaire. Il est revenu s'installer en France quelques années plus tard. Durant toute cette période, les contacts avec notre père étaient quasi inexistantes. Mon père voulait communiquer avec nous par correspondance sur une base régulière. Cependant, sa trop grande exigence de qualité d'écriture a fini par venir à bout de mon envie de lui donner de mes nouvelles et, pire encore, cette expérience a fini par blesser profondément mon rapport à l'écriture et la confiance dans ma capacité de m'exprimer correctement. Écrire à mon père était devenu davantage pour moi un examen plutôt qu'une tentative de créer un lien fiable et sécurisant. Ce difficile rapport à l'écriture, hérité de cette époque, m'a toujours poursuivie et il constitue encore aujourd'hui un des défis majeurs auxquels il me faut faire face dans la rédaction de mon mémoire de maîtrise. Revenir sur cet épisode de

mon enfance me permet d'apercevoir la lourde charge émotive qui pèse sur mon rapport à l'écriture ; je perçois maintenant la complexité des liens et des amalgames qui se sont faits dans ces secteurs de ma vie dès mon enfance. Je vois bien que la petite fille que j'étais a mis un enjeu de réussite qui a fini par me décourager, là où ma sœur a mis un enjeu d'apprentissage qui l'a construite et lui a permis d'améliorer sa capacité de communiquer par écrit tout en construisant un lien d'attachement plus solide avec notre père.

Lorsque j'ai voulu écrire sur le thème de la relation autour de mon enfance, je n'avais presque plus de souvenir, il ne me restait que des ambiances de solitude et de désorientation. Je peinais à retrouver des scènes du quotidien avec les membres de ma famille à part quelques souvenirs de vacances en Espagne. J'avais cependant quelques souvenirs significatifs qui ne me quittaient presque jamais. Le plus marquant d'entre eux sera toujours pour moi une rencontre déconcertante que j'ai faite, un soir dans la solitude de mon lit autour de mes 7 ans.

Je me souviens d'une rencontre hors du commun

C'est un soir comme les autres, je suis dans ma chambre de petite fille. Les volets sont fermés et je suis couchée dans mon lit, comme tous les soirs. Je ne sais pas trop quelle heure il est, je ne sais pas si je viens juste de m'endormir, si je dors déjà, si je rêve ou bien si je suis réveillée. Les yeux ouverts, je vois une lumière qui est au dessus de moi et qui vient vers moi et j'ai la nette impression qu'elle rentre en moi. Je me retrouve rapidement « baignée d'une pluie de lumière », une pluie qui ne finit pas de tomber. Un flux continu d'une intensité et d'une puissance surprenante qui semble grandir au fur et à mesure qu'elle me traverse. Cette pluie de lumière semble inonder et envahir tout mon corps qui me paraît tout à coup presque transparent et perméable. Et moi, je fais de plus en plus l'expérience d'être touchée par une présence chaude, chaleureuse, aimante. L'expérience est très puissante, je peine à la contenir. Elle devient presque trop douloureuse d'intensité, d'amour et de chaleur. Le temps semble s'étirer indéfiniment. À l'aube, épuisée de cette intensité, je glisse sous mon lit en quête de repos. Ce changement spatial ne me soustrait aucunement de mon expérience. Au bout de mes forces, le sommeil me prend. Plus tard à mon réveil, je me retrouve sous mon lit, impressionnée et quelque peu apeurée mais définitivement différente. Mon cœur est plein de douceur, mon corps et mon âme sont pleins de présence bienveillante, ma conscience d'enfant est éveillée. Je vis pour la première fois de ma vie le sentiment d'être reliée à je ne sais qui... je ne me sentais désormais plus seule, j'avais un interlocuteur invisible, et pourtant fiable. (Journal d'itinérance)

Cette rencontre, que je ne sais pas encore adéquatement qualifier, m'a mise dans la conscience de l'existence plus que probable d'une dimension de la vie bien plus grande que moi. Mieux encore, je dirais que j'ai compris grâce à cette expérience qu'il était possible pour la petite fille que j'étais de me sentir reliée à cette dimension. J'avais une forte impression qu'au cœur de cette lumière qui m'avait touchée, logeait quelqu'un ; on aurait dit une personne humaine attentionnée à ma vie. Je vivais intensément la sensation d'être en lien avec une présence bienveillante et aimante. Je me sentais personnellement aimée par cette présence. En grandissant, je me disais que ce type de reliance devait être accessible pour tout le monde. Une telle bienveillance ne pouvait pas être réservée qu'à moi, ou encore à quelques privilégiés. J'étais également interrogée par le fait que cette expérience m'était tombée dessus sans que je ne la cherche, sans que je ne la crée. Je me demandais si elle ne pouvait être que don. Je me disais souvent que si on peut apprendre à se relier à cette dimension je voudrais bien savoir de quelle manière. Cette question a orienté le reste de mon existence, comme une inébranlable décision. Christian Bobin (2006, p. 91-92) nomme avec beaucoup d'éloquence une réalité dans laquelle je me reconnais fortement :

Les grandes décisions se prennent dès l'enfance, celles qui orientent le cours des astres et l'allure des songes. Elles naissent de tout et de rien. Elles naissent de l'indigence soudainement révélée du tout de la vie. À sept ans, l'âme est déjà menée à son terme, enroulée sur sa propre absence, comme les pétales d'une rose, amoureusement repliés sur leur vide en leur centre. [...] L'éclair d'un savoir dont la lueur se prolongera jusqu'à l'ultime instant [...] Cette annonce faite à l'enfant, peu importe où et quand elle se produit. Elle advient, et cela suffit. Un peu plus tôt, un peu plus tard. Devant l'immédiateté souffrante d'une telle pensée, l'enfance puise en elle un secours. Au silence libéré par la mélancolie, répond sans répondre le silence d'une décision : comme un vœu de folie, prononcé sous l'obscur d'une étoile. La décision se porte sur rien de clair. Le silence est son unique substance [...] La farouche volonté d'un silence où se recueille une enfance, décidée à survivre dans ce qui vient à l'instant de la tuer [...] que quelqu'un nous protège, c'est l'évidence...

Revenir sur cette expérience de reliance par excellence, au cours de ce processus autobiographique, me permet de valider la place centrale qu'elle a eue dans mon existence.

Cette expérience de relation à moi et au sacré est venue m'arracher du désert relationnel dans lequel j'ai grandi.

Après avoir vécu cette expérience foudroyante, je suis restée toute seule avec mon secret et mon incapacité de nommer et de comprendre ce qui m'était arrivé. Je n'ai pas pu en parler à personne ; il faut croire que dans le contexte où j'étais, ce que vivaient des enfants n'intéressait personne. La conception que les adultes avaient de l'enfant à cette époque, la méconnaissance du développement psychoaffectif et cognitif des enfants dans ma famille, me permet aujourd'hui de comprendre que je n'ai même pas pu imaginer que je pouvais en parler. Cet événement est resté soigneusement gardé dans mon intimité. Je n'avais aucun repère pour comprendre ce qui venait de m'arriver, mais j'ai vécu cette expérience comme un don et je me sentais pleine de gratitude. Cependant, comme je ne pouvais partager ce que je vivais avec personne, mon rapport à cette expérience renforçait ma solitude. Je me sentais de plus en plus hors du monde. En effet, comme le précise Jeanne-Marie Rugira (2008), « Le processus d'accompagnement du devenir sujet agissant au cœur de son existence, ou encore d'accomplissement de l'être humain, ne peut pas se passer de témoins supportants ».

4.2.1.3 Mon père : Une figure de l'absence ... Une interminable attente

La figure de l'Absence est figure du commencement... la seule absence du père crée un devoir (se mettre à sa recherche), apporte une exigence (de filiation), engendre une attente (l'apprentissage du différé) et un enseignement : l'irréductibilité de l'écart.

Maëla Paul, 2004

À son retour d'Algérie, mon père installé en France venait de temps en temps nous voir, ma sœur et moi. J'ai parfois la sensation que je vivais ma vie en attendant les rares et brèves visites de ce père que ma grand-mère espérait toujours voir revenir auprès des siens. Ces visites ont été souvent des moments fort éprouvants pour moi. Lorsque ma sœur et moi apprenions que notre père avait annoncé sa visite, nous étions excitées et assoiffées de sa

présence. Ma mère et ma grand-mère étaient toujours, dans ces moments-là, un peu en retrait, silencieuses.

Je me souviens d'une visite mémorable:

J'ai 10 ans, c'est le dimanche matin, ma sœur et moi attendions avec impatience la venue de mon père. Le visage collé sur la vitre de la fenêtre du salon qui donnait sur la rue, je guettais sa venue. J'étais à la fois heureuse, excitée, énervée, impressionnée et quelque peu inquiète. Je voulais lui plaire, il m'avait tellement manqué. Au moment où je l'ai aperçu à travers le carreau, il venait de tourner le coin de la rue, avec sa grande silhouette, son costume gris, ses manches trop courtes qui laissaient sa chemise et ses poignets visibles. Ses grandes enjambées semblaient avaler le bitume. J'étais sortie du salon en courant pour aller à sa rencontre. J'avais dévalé les marches du perron pour lui ouvrir la grille de la maison. Il était enfin là, à la maison avec nous. Ma sœur était juste derrière moi, plus intimidée. J'étais spontanée et démonstrative. Mon père m'apparaissait si beau, si grand, si immense, si fort. C'est ainsi que je suis montée sur la deuxième marche du perron pour mieux être dans ses bras. Je sentais son étreinte presque douloureuse. Elle était forte, pleine d'émotions, ma tête posée sur le bas de son thorax, ses grands bras enserrant ma tête. Puis, il a pris ma sœur tout contre lui. Ma sœur lui ressemblait tellement avec ses yeux verts, ses cheveux blonds, la forme de son visage et de son nez. Ils avaient les mêmes goûts. Je me sentais toujours à part quand nous étions tous les trois.

Après les salutations, comme il n'était pas à l'aise dans la maison de ses ex-beaux-parents, il nous a invitées dans sa voiture ; je me suis assise à ses côtés, sa main droite était posée juste au dessus de mon genou gauche. Il posait des questions. Je répondais avec entrain. Je parlais beaucoup. Il nous a donné nos cadeaux. Et tout à coup, brisant mon sentiment de proximité, il s'était retourné vers ma sœur, l'a invitée à aller avec lui faire un tour à Paris. Il m'a promis alors de revenir assez tôt pour me voir. J'étais tellement déçue, je m'étais comportée d'une manière irréprochable, je me demandais bien ce que j'avais pu faire pour qu'il choisisse de partir sans moi. Je suis tristement sortie de la voiture et je suis restée là, sur le trottoir, mon cadeau à la main, alors que la voiture qui les emmenait tous les deux s'éloignait de mes yeux. J'avais le cœur lourd, le cœur gros. Je me forçais de garder le sourire pour ne pas m'effondrer de peine, pendant que j'informais ma mère et ma grand-mère de leur départ. Les deux ne m'ont pas dit un mot. Elles ont gardé un silence lourd. Ma peine était immense et je pouvais à peine la vivre. Je ne pouvais la partager avec personne. Je ne pouvais rien d'autre que nourrir l'espoir qu'il reviendra vite pour moi. Je suis donc retournée à la fenêtre pour l'attendre, guettant derrière le voilage, le visage collé à la vitre, je regardais tous les passants en espérant en vain les voir apparaître.

J'ai passé toute la journée dans cette interminable attente. Je naviguais entre le divan auprès de ma grand-mère et la fenêtre. Entre la distraction que la télévision m'offrait qui me permettait d'oublier un instant que j'étais en attente et l'espoir que me faisait vivre ma surveillance à la fenêtre. À la fin de la journée, j'étais fatiguée d'avoir trop attendu, trop guetté, trop espéré et trop désespéré. Je ne voulais pas quitter le salon, je ne voulais pas rater le retour de mon père.

Lorsqu'ils ont enfin apparu au coin de la rue, le soleil était déjà couché. J'avais attendu toute la journée, debout derrière le rideau, pour ce moment-là. J'allais enfin avoir mon moment avec mon père. Il m'annonça alors qu'il devait déjà partir car il était tard et qu'il avait de la route à faire. Il n'est resté que quelques minutes sur le perron, il m'a embrassée sur le front et il est reparti vers sa voiture. La gorge nouée, je l'avais vu disparaître au coin de la rue, j'ignorais quand viendrait une prochaine fois... Pour me consoler, je me disais : ce n'est pas grave, la prochaine fois je resterai avec lui toute la journée. (Journal d'itinérance)

Écrire ce texte, me lire et me relire au sein de mon groupe de co-formation pour le soumettre au travail *d'herméneutique instaurative*, cela a été pour moi une expérience initiatique. Pour Pascal Galvani, les pratiques d'herméneutique instaurative en accompagnement comme en formation exigent :

[...] une attention ouverte aux associations, aux résonances, aux prises de conscience qui émergent dans la contemplation de l'expérience ou de sa symbolisation. L'herméneutique instaurative est une attention aux résonances symboliques que l'expérience produit dans notre esprit. Alors ce n'est plus l'interprète qui donne sens à l'expérience mais c'est l'interprète qui est révélé à lui-même par les symbolisations que l'expérience instaure en lui. (2004, p. 95-122)

Faire le travail biographique en groupe ouvre un espace de dévoilement de soi à soi, riche de promesses. Créer des conditions pour permettre à notre œuvre de formation de nous ré-engendrer. Tel est le défi de la démarche biographique telle qu'elle m'a été enseignée à Rimouski. Christiane Singer exprime ainsi le projet formateur dans lequel j'ai baigné dans mon cheminement de recherche formation :

Le pas ne serait franchi que si le témoin d'alors, le narrateur d'aujourd'hui, avait l'élan de retourner sur ce lieu de son enfance, d'y retrouver le vieil homme gisant au sol, de lui tendre la main, de l'aider à se relever et de s'incliner devant lui du plus profond de sa compassion et de sa vénération. Et tant que cette scène n'aurait pas lieu, les plaies de la mémoire continueraient de puruler. (Singer, 2006, p. 144)

Grâce à la présence supportante des autres, le sujet en formation devient capable de dépassement de soi et de compassion pour soi. Dans ce cercle biographique en formation, je me suis rencontrée, reconnue et accueillie grâce à l'attention intéressée, non jugeante, bienveillante et accueillante de mes co-chercheurs. Il y avait dans ce contexte particulier une possibilité de m'offrir à une communauté humaine capable de porter ces parts de moi non encore approchées. Un cercle de vivants étaient là pour moi, pour accueillir ce que je croyais être l'inacceptable de moi pour enfin me permettre de tendre vers une capacité autonome de m'accueillir totalement.

L'image de moi était en péril dans cet espace particulier de formation. J'apprenais petit à petit que le développement d'un véritable rapport à soi passe obligatoirement par la perte de ses illusions, et la responsabilisation face aux faits temporels de son histoire. Les conditions pédagogiques créées me faisaient voir à quel point j'étais incapable d'oser regarder entièrement ma vie ; j'étais encore moins capable de supporter le fait d'être vue par les autres, là où je ne pouvais pas encore m'accepter moi-même. Je ne savais pas encore qu'il me fallait d'abord être accueillie avant de pouvoir m'accueillir. C'est parce que les autres étaient là, dans une posture de non jugement et d'acceptation patiente, que j'apprenais pas à pas le chemin de l'accompagnement. Leur patience et leur bienveillance me sortaient progressivement de ma panique et me donnaient accès à ma peine. Au fur et à mesure que je m'impliquais dans la rencontre des parts de moi laissées longtemps dans l'ombre, je me sentais atteinte. Je réalisais l'amplitude du chagrin, du vide de sens et d'absence de liens au sein desquels et à partir desquels je me suis construite. Je commençais petit à petit à naître à une forme de compassion pour ma vie. Apprendre progressivement à poser un regard bienveillant envers moi me faisait réaliser avec lucidité d'où je venais. L'exercice biographique en formation constitue, comme le dit si bien Bernard Honoré, un appel à *la persévérance dans l'existence et un devoir prendre soin* (Honoré, 2000). L'exercice biographique en formation m'a permis de voir avec clarté le contexte au sein duquel j'ai évolué et développé des stratégies adaptatives qui ont construit mes manières d'être au monde et en relation. Avec le temps, même si j'ai changé

d'environnement, je n'ai pas su renouveler mes stratégies relationnelles qui sont devenues, à force d'être répétées, de plus en plus néfastes pour ma santé psychique et relationnelle.

En effet, je commençais tranquillement à repérer dans ma vie *une tendance attentiste*. Je réalisais ainsi qu'avec les années les stratégies que j'utilisais dans la gestion de mes relations familiales ont envahi toutes mes sphères relationnelles. En effet, la petite fille qui attendait le nez collé à la fenêtre le retour du père a grandi dans une dynamique où il est plus facile pour elle de nier la réalité, d'attendre passivement et avec espoir le scénario désiré plutôt que de regarder en face et d'assumer sa réalité comme elle est, en vue d'apprendre de cette situation et d'agir en conséquence. En effet, je me rendais compte que mon habitude d'entretenir l'espoir que mes besoins seront répondus plus tard est une stratégie qui m'empêche de prendre ma vie en main, de me responsabiliser et d'agir en cohérence et en réciprocité avec les différents interlocuteurs et événements de ma vie. Cette attitude attentiste développe également des attentes immenses et non dites envers les autres. Comme rien n'est investi dans la relation, il y a une forme de passivité et de déresponsabilisation face à ma propre vie qui complique les relations et entretient un système de projection qui pèse lourdement sur moi et surtout sur les autres.

En effet, c'est l'illusion de prendre soin de mon environnement relationnel en négligeant de prendre soin de mes propres besoins et en entretenant un système de déni qui constitue ici le piège ultime ; je deviens ainsi victime de ma vie et des autres. Je deviens alors impuissante et incapable de faire face à ce que je vis et de plus en plus inapte à agir efficacement au présent car mon attention était complètement aspirée par des scénarios de projection nourris de peurs et d'inquiétudes, qui me poussaient à adopter des stratégies anticipatrices tout à fait inopérantes.

À la suite de ces découvertes, je me suis alors mise à observer toutes les situations où je glissais dans mes habituelles *stratégies d'attente* pour m'obliger à essayer de faire différemment et pour interroger la situation en vue de mieux repérer ce qui est là et que je n'ose pas voir et affronter avec lucidité. Je tentais, autant que faire se peut, de troquer des

stratégies d'attente par des choix d'action. Je faisais un effort conscient pour rester dans une relation stable au présent et de trouver mes propres motivations d'action plutôt que de continuer à subir ce que je crois être les choix des autres et d'attendre qu'ils puissent enfin choisir de faire ce que moi je souhaiterais. J'entrevois avec ahurissement tout le pouvoir que je laissais entre les mains des autres et les conséquences que cela avait sur ma vie personnelle, relationnelle et professionnelle. Je réalisais également le poids que de tels mécanismes de fonctionnement exerçaient sur mon entourage au point de produire exactement ce que je craignais. Le fait d'attendre me faisait revivre constamment le sentiment de ne pas être choisie comme celui de ne pas valoir la peine. J'étais découragée de me voir rejouer indéfiniment et partout les scénarios de mes relations familiales.

Lorsque j'avais enfin ce que j'avais attendu si longtemps, j'étais trop épuisée et je ne pouvais plus l'accueillir ni m'en nourrir ; je restais ainsi dans une attitude défaitiste et insatisfaite qui finissait par décourager mes proches au point de se sentir impuissants au sein de notre relation. Je me suis alors engagée à faire tout ce que je peux pour apprendre à m'observer en cours d'action. Je souhaitais apprendre à me réajuster dès l'instant où je me surprénais en flagrant délit de glisser dans mes habituelles stratégies d'attente ou de négation de la réalité. Mon défi permanent qui accompagne mon projet de formation et de renouvellement de mes pratiques relationnelles consistait à essayer alors de me mettre en action pour créer moi-même ce que je désire pour ma vie, plutôt que de me résigner à rester victime des choix ou des non choix de mon entourage. Je voulais également apprendre à baser mon espoir sur mes choix et sur mes actions plutôt que sur une attente des situations qui sont complètement en dehors de mon pouvoir.

Avec ce travail, je réalisais l'évidence de ce que Jacques Salomé explique en ces termes :

C'est bien celui qui souffre qui produit sa souffrance à l'intérieur de lui, même si elle est générée par une violence reçue de l'extérieur qui, elle, l'a blessé. [...] car ce n'est pas à proprement parlé ce que l'autre dit ou fait qui nous blesse ou nous déstabilise, c'est ce qu'il touche de sensible, de déjà meurtri en nous, ce qu'il

réveille ou réactive d'une blessure ancienne, déjà en place depuis longtemps et qui devient insupportable. (1999, p. 53)

Comprendre cela me permettait de m'acheminer progressivement vers la réappropriation de mon propre pouvoir. J'apprenais ainsi à mieux assumer ma juste responsabilité dans les situations éprouvantes que je traversais. Je me sentais ainsi à jour dans mon projet de renouvellement de ma pratique relationnelle.

4.2.1.4 De l'impuissance au renoncement ... en attente d'un trait d'union

Aller à la rencontre de soi vise la découverte et la compréhension que voyager et voyageur ne font qu'un.

Marie-Christine Josso, 1990

J'ai hérité de mon rapport à mon père une tendance à me décourager facilement dès que je suis en difficulté dans les relations. Il m'arrive de me dire que je n'étais pas outillée ni d'ailleurs correctement accompagnée pour apprendre à rester debout et reliée dans des situations aussi éprouvantes que celles que m'a réservées notre destin familial. M'engager dans un processus biographique m'a permis de voir à quel point les rapports avec mon père se sont complexifiés au fur et à mesure que je grandissais. Lorsque j'ai fini par apprendre que mon père avait refait sa vie et construit une nouvelle famille, cela a mis fin aux espoirs entretenus par ma grand-mère à propos de son probable retour auprès de nous.

J'ai alors rencontré son épouse et ses jeunes enfants, sans pour autant savoir comment faire pour me sentir reliée à eux. Je vivais avec eux un grand sentiment d'étrangeté et une impression forte de ne pas avoir ma place dans cette configuration familiale.

La trop longue absence de mon père dans ma vie, mes trop éprouvantes attentes avaient fini par avoir le dessus sur toute forme de fluidité relationnelle dans nos rares tentatives de communications. Je le trouvais souvent trop cynique ou encore trop cassant lors de nos échanges ; cela me rendait hésitante et me plongeait dans une forme d'insécurité

qui me fragilisait et me coupait complètement de ma spontanéité. Je voyais bien qu'il essayait de faire des efforts pour communiquer avec moi, mais nous ne trouvions pas du tout une manière satisfaisante de nous accorder. Au bout de plusieurs tentatives plutôt douloureuses, j'ai progressivement espacé nos rencontres jusqu'à la résignation. Quelque chose en moi a manifestement renoncé à avoir enfin une relation nourrissante avec lui ; comme je n'y arrivais pas, j'ai coupé les ponts pendant une quinzaine d'années. Pendant ces moments, mon père et ma sœur continuaient de se voir et de s'accompagner. Ils avaient trouvé une manière d'être ensemble satisfaisante pour les deux. Parfois, cela me faisait croire qu'il ne s'intéressait pas à moi parce que pour lui je n'en valais pas la peine ou encore que je n'étais vraiment pas douée pour entretenir des relations saines. Je m'appuyais alors sur leur lien pour m'enquérir parfois de ses nouvelles et pour lui faire parvenir les miennes par l'intermédiaire de ma sœur. Je vivais avec lui une relation par procuration. J'aime mieux avoir ma sœur entre nous plutôt que de risquer une confrontation directe. Je peux apercevoir maintenant à quel point j'ai répété longtemps cette stratégie d'évitement quand je n'arrivais pas à habiter mes relations de manière fluide. Je peux comprendre maintenant ce qu'avance avec justesse Yvan Amar (2005) à propos de la relation consciente lorsqu'il affirme qu'une relation consciente doit être capable de supporter la friction. D'après cet auteur, la relation est une pratique qui demande un travail constant car elle est au cœur de la voie du monde. Yvan Amar l'exprime en ces termes :

Il m'est apparu évident que ce qui était au cœur de la voie du monde, dans la vie quotidienne, c'était la relation, et que la pratique consistait à faire de cette relation un travail constant. C'est ce que j'ai appelé la pratique de la « **relation consciente** ». (2005, p. 33)

Mais il précise également que vouloir éviter la confrontation à tout prix conduit à la construction des relations fictives. À la lecture d'Yvan Amar, je me suis rendu compte que je n'ai jamais appris la négociation au sein de mes relations. En effet, comme le souligne Daniel Paquette :

Le père agit en tant que catalyseur de prise de risques (Kromelow, Harding, & Touris, 1990) en ce sens que devant la nouveauté il incite l'enfant à prendre des

initiatives, à explorer, à s'aventurer, à se mesurer à l'obstacle, à être plus audacieux en présence d'étrangers, à s'affirmer face aux autres. En d'autres mots, le père jouerait un rôle essentiel dans l'autonomisation et l'ouverture au monde (Le Camus, 1995). (2004, p. 7).

Je sais mieux répondre au besoin de l'autre qu'affirmer mes propres besoins. Dès que ma présence crée un minimum de remous sur le plan relationnel, j'ai peur et je m'efface moi-même dans l'espoir de sauvegarder ainsi la relation. Je constate aujourd'hui que ce mécanisme provoque une forme d'amertume qui accompagne souvent mon renoncement et pollue la qualité relationnelle. Je vis ainsi une forme d'incompétence sociale dans ce sens que je ne sais pas trop comment faire pour réguler des émotions suscitées par la confrontation à la différence, à la nouveauté ou encore à l'étrangeté au sein des relations.

4.2.1.5 La maltraitance : un douloureux héritage familial

J'ai gagné la certitude, en cours de route, que les catastrophes sont là pour nous éviter le pire [...] Le pire, c'est bel et bien d'avoir traversé la vie sans naufrages, d'être resté à la surface des choses, d'avoir dansé au bal des ombres, d'avoir pataugé dans ce marécage des on-dit, des apparences, de n'avoir jamais été précipité dans une autre dimension. Les crises, dans la société où nous vivons, sont vraiment ce qu'on a encore trouvé de mieux, à défaut de Maître, quand on n'en a pas à portée de la main, pour entrer dans l'autre dimension.

Christiane Singer, 2001b

Il a fallu un téléphone qui m'annonçait que mon père était en train de faire un cancer pour retrouver un élan qui me poussait à nouveau vers lui. Je trouvais insupportable l'idée selon laquelle il pouvait partir sans que nous ne nous soyons vraiment rencontrés. Je me suis alors décidée à lui faire signe à nouveau pour lui dire que je voudrais le voir ; il m'a invitée chez lui et je suis montée le voir à sa maison située dans le nord de la France. Nous avons vécu un renouement sur de nouvelles bases.

Je me souviens d'un moment de confiance

Je suis avec mon père dans sa voiture. Nous venons de visiter les cimetières du nord de la France. Il s'est arrêté au bord de la route pour se reposer et pouvoir enfin me parler sans que la route ne retienne son attention. Je vois encore l'expression de son visage, j'entends encore avec la même intensité sa voix remplie d'émotions. Je vois ses mains tenant le volant. Je me vois regarder devant moi, n'osant plus bouger, retenant presque mon souffle afin de ne rien perturber de ce que nous étions en train de vivre ensemble. Mon père se confie à moi pour la première fois de ma vie, je l'écoutais de tout mon être. Ma main était posée sur sa cuisse.

Enfin, il me parlait, il me parlait de lui, il parlait de son enfance, de ses parents, de ses sœurs. Il me racontait son rapport difficile à son père violent et maltraitant pour les membres de sa famille. J'étais interloquée. Je voyais mon père comme jamais, enfin il m'apparaissait et je comprenais pourquoi je le trouvais si dur avec nous dans ses mots. J'avais du cœur et de l'admiration pour lui. J'étais touchée par ses confidences. Les difficultés de nos rapports me paraissaient enfin sensés. J'avais l'impression dans cet instant que ma vie devenait cohérente. Mon père m'offrait ce jour-là la chance de le rencontrer et du coup de me rencontrer au sein d'une histoire familiale qui dépasse notre relation pour s'inscrire dans une plus grande histoire familiale. Pour la première fois, je rencontrais mon père autrement, j'avais accès non seulement à son absence ou à sa violence mais aussi à sa vulnérabilité, à ses souffrances et aux secrets de famille qu'il portait et qui l'avaient forgé.

La parole de mon père venait de m'ouvrir une porte susceptible de me sortir de l'absurde de nos relations. Je pouvais enfin comprendre ce qui me semblait jusque là incompréhensible. Je saisisais mieux ses absences auprès de nous ainsi que son rapport de surprotection et de sur responsabilisation face à ses sœurs et à sa mère. (Journal d'itinérance)

Pour la toute première fois de ma vie, à la sortie de cet échange avec mon père, je pouvais trouver une forme de cohérence à ma vie. C'était la première fois de ma vie que je pouvais concevoir que ses absences dans l'accompagnement de la vie de ma sœur et moi pouvaient avoir du sens. Même s'il m'avait douloureusement manqué et que j'avais souvent trouvé ses mots et ses actions d'une dureté fort éprouvante, j'apercevais enfin le lieu de sa propre vulnérabilité et je pouvais ainsi envisager que ce qui m'a blessée dans notre relation était de l'ordre de ses incompétences ou maladresses plutôt qu'une forme de méchanceté ou d'irresponsabilité gratuite. Cet après-midi-là, j'ai aperçu qu'en quittant ma mère et en se maintenant à la marge de notre vie, il s'était peut-être protégé du risque de

devenir à son tour un mari violent et un père maltraitant. Il nous aurait ainsi protégées nous aussi. Lorsque j'ai écrit ce souvenir et que je l'ai travaillé en groupe de co-formation, je comprenais mieux que Françoise Dolto avait raison : « Tout enfant est obligé de supporter le climat dans lequel il grandit, mais aussi les effets pathogènes restés en séquelles, du passé pathologique de sa mère et de son père. » (1985, p. 446)

Cette rencontre avec mon père, en plus d'avoir ouvert un espace nouveau de communication, nous a donné accès à une forme de proximité, de complicité et d'humanité qui m'avait tant manquée et sans quoi la relation n'est pas constructive et nourrissante. J'avais le sentiment que sa vie sortant de l'anonymat m'avait tout à coup inscrite au sein d'une généalogie. Je venais de découvrir une nouvelle dimension de notre histoire familiale qui donnait tout à coup du relief à mon existence et à notre relation. Mon père avait porté ce passé de violence comme un secret bien gardé. Personne dans ma famille n'était au courant, je me souviens du soulagement lu dans les yeux et dans le corps de ma mère, lorsque je lui ai raconté ma rencontre avec mon père. Je la voyais à son tour gagner en cohérence.

4.2.1.6 Naître à la sororité au cœur du non-sens et des déliaisons

J'ai une sœur, de 12 mois mon aînée. On a grandi ensemble dans la grande maison de mes grands-parents. On partageait la même chambre et pourtant on avait tellement peu conscience l'une de l'autre. On était tellement différentes et comme tout le monde nous comparait constamment, nous avons développé à notre insu une relation de rivalité. Ma sœur était belle, grande, blonde et brillante. Elle a fait des études en médecine comme son père et son oncle et elle a fondé sa famille jeune. Elle était à la hauteur des attentes de la famille par rapport à leur conception d'une vie bonne, belle et réussie. Elle était respectée de tous. Quant à moi, j'étais belle, brune et sportive. J'ai fait des études de kinésithérapie et je me suis spécialisée comme formatrice en fasciathérapie ; ces métiers étaient de moindre valeur aux yeux de ma famille. Je n'ai pas fondé de famille, je me suis consacrée corps et

âme à ma vie professionnelle ainsi qu'à ma démarche de quête de sens et d'essentiel. Je suis partie de Paris dès la fin de ma formation de kinésithérapeute. J'ai quitté la famille à cette occasion et j'ai travaillé dans différentes régions de France où ma vie professionnelle m'appelait et se déployait de façon signifiante. Dès le début de ma vie de formatrice en fasciathérapie, j'ai vécu des relations porteuses et fort significatives sur le plan professionnel, amical et de compagnonnage avec mes collègues. Nous étions passionnés et nous partageons des rêves et des projets communs qui nous soutenaient et nous potentialisaient. Je me rends compte aujourd'hui que, sans cette phase de ma vie, celle-ci aurait été terriblement amoindrie. Ces liens m'ont profondément construite et nourrie, mais ils ont aussi mis en évidence mes manques. En temps de difficultés, j'utilisais toujours des stratégies relationnelles de survie apprises dans ma famille. Je vois encore des épisodes d'attentes non avoués, des moments d'effacement et de non implication dans des discussions ou négociations importantes, des moments d'entêtements non conscients ou encore des choix non assumés qui m'éprouvaient tout en appauvrissant la vitalité de mes relations. Ces incompétences relationnelles ont fini par m'épuiser.

Ainsi, au mitan de ma vie, une non évolutivité dans ce secteur de ma vie, une réorganisation majeure de ma vie professionnelle et affective me fera revenir sur Paris. Un changement de cap incontournable dans mon itinéraire m'obligea ainsi à me rapprocher des miens et de ma ville natale qui m'a vue grandir. Ma mère, ma sœur, son mari ainsi que leurs quatre enfants vivaient toujours dans la maison familiale où nous avons grandi. Je ne me sentais pas du tout prête à revenir dans l'ambiance familiale de mon enfance. J'étais déjà au bout de mes forces, je ne me percevais pas du tout capable de m'adapter à tous ces bouleversements que je ne savais ni éviter ni épouser. La forme que ma vie prenait était trop loin de mes rêves et de la vision que j'avais de mes aspirations professionnelles et existentielles. J'étais bien installée dans le lieu du « *meurt et devient* » de Goethe²¹. Je me

²¹ Dans un poème intitulé *Nostalgie bienheureuse*, Goethe : « [...] célèbre le Vivant / Qui aspire à la mort par la flamme [...] / Tu es, papillon, consumé / Et tant que tu ne détiens pas / Ce : Meurs et deviens! / Tu n'es qu'un hôte obscur / Sur cette terre ténébreuse. » L'interprétation hermétiste de cette métamorphose est une exhortation de mourir : « comme âme solitaire pour devenir un esprit communiant avec tous les autres dans l'Esprit du Monde ! »

savais dans une crise sans précédent, même si je n'avais aucune idée de la voie qu'il me faudrait prendre pour rebondir. Je tentais de toutes mes forces de ne pas perdre entièrement confiance dans l'intelligence de ma vie. Il ne me restait qu'à compter sur ma capacité de renaître de mes cendres tel un phénix. En effet, comme le dit si bien Jean-Yves Leloup, « La rencontre de l'absurdité et du non-sens dans notre existence peut être l'occasion d'un passage dans une autre conscience où l'on change tous les registres et les tonalités de nos systèmes d'interprétation » (Leloup, 2001, p. 105).

Au bout de mon souffle... et à la rencontre de ma sœur...

J'ai quarante ans. Je suis de retour à Paris depuis déjà un an et je suis en visite chez ma sœur. Ma vie est en bouleversement complet. Je ne suis plus certaine de la justesse de mes choix de vie, la tournure que prend ma vie professionnelle est loin d'être un choix assumé. Ma vie personnelle devient de plus en plus chaotique et complètement incompréhensible pour moi. Le rapport à ma vie spirituelle baigne dans le non-sens. Le retour à Paris et la proximité de ma famille est vécue comme une difficulté supplémentaire. Je me sens perdue. Je suis désorientée et émotionnellement au bout de mes forces. Je ne suis plus capable de m'appuyer sur mes amis. Pourtant, nous faisons tous de notre mieux. Ils me voyaient progressivement dépérir tantôt avec impuissance, tantôt avec impatience. Parfois, face à mon état, ils tombaient dans une intolérance d'une intensité variable, proportionnelle à leur désarroi. Je ne savais donc plus vers qui me tourner. Ce jour-là, mes pas errants m'ont amenée chez ma sœur. Elle m'a accueillie dans sa salle à manger et m'a offert de partager un thé. Nous étions là, l'une en face de l'autre, une tasse de thé nous réchauffant les mains. Je me sentais très vulnérable, je n'avais plus d'énergie pour résister, je n'avais rien à défendre, plus d'image à protéger. Je n'avais plus la force de faire semblant d'aller pas trop mal et de me tenir de manière socialement acceptable.

Je n'étais pas venue chercher un quelconque réconfort, mais la possibilité d'être comme je suis, loin de mes patients, de mes élèves et de mes collègues. Elle, ma sœur, était ce jour-là au rendez-vous de ma vie. J'étais simplement assise en face d'elle, soulagée de l'obligation de faire bonne figure. Progressivement, dans sa présence, je me détendais et un fond de réciprocité complice s'installait graduellement entre nous. Je rencontrais pour la première fois cette intimité complice entre nous deux et c'était bon de s'y appuyer et de m'y reposer. Tout à coup, je réalisais par contraste que je sentais pour la première fois une reliance véritable avec ma sœur. Je découvrais avec éblouissement le sentiment de sororité. Au bout d'un moment, je partageai avec émotion ma surprenante expérience ; j'ai

eu un profond apaisement lorsque j'ai découvert qu'elle vivait la même expérience presque avec le même ravissement. Nous étions en train de découvrir en même temps une nouvelle capacité de nous relier ainsi que l'incroyable amplitude de nos deux solitudes. Nous avons seulement un an de différence, nous avons grandi ensemble dans cette grande maison bourgeoise sans aucune présence complice, nous commençons notre quarantaine sans nous être réellement rencontrés. Quelle tristesse ... mais aussi quelle chance ! On l'aura au moins vécu ne fut-ce qu'une fois. (Journal d'itinérance)

4.2.1.7 Un chemin de libération partagé et pourtant solitaire

Aussi loin que remonte ma mémoire dans le temps de mon histoire, me reste de ce parcours le sentiment que ma vie n'est qu'une succession de naissances, chacune apparaissant comme une étape marquée par la pierre blanche d'une prise de conscience significative et décisive. Ainsi toute mon existence a-t-elle été traversée de naissances, d'accouchements et de mises au monde dont chacune a contribué à me faire naître à l'homme que je suis devenu.

Jacques Salomé, 1999

Ce jour-là, à l'orée de ma quarantaine, je commençais à réaliser à quel point ma vie a été traversée avec une sensation permanente d'isolement. Pourtant, dès le début de ma vingtaine, j'ai eu la chance d'avoir une vie professionnelle qui m'a permis d'évoluer auprès de collègues et amis dans des groupes et communautés riches en amitié, en amour, en projets communs, en réalisations professionnelles et en considération mutuelle.

En effet, encore toute jeune, j'ai eu le privilège de rencontrer Danis Bois ainsi que l'équipe de praticiens-chercheurs qui évoluaient auprès de lui dès le début de son œuvre de formation, de soin et de recherche. Son accompagnement a été pour moi un véritable lieu de construction et de révélation de moi-même, un trajet incontestable de croissance et de dépassement. Au sein de cette relation fondatrice, j'ai développé des compétences relationnelles que je n'avais pas du tout auparavant. J'ai vécu une expérience de reliance que je n'aurais jamais pu espérer. J'ai appris auprès de Danis Bois l'art des rapports ; cela passait par un apprentissage de la nostalgie du vivant : la quête du réel caché en nous et autour de nous que nous avons tellement de mal à saisir et qui semble nous échapper

chaque fois que nous sommes certain de l'attraper. Côté Danis Bois a été pour moi une école sans égale, un témoignage sans concession de l'existence d'une réalité à la fois immanente et transcendante. Ma vie personnelle, relationnelle et professionnelle était alors entièrement vouée à l'entraînement de ma présence à cette réalité sensible qui se manifestait généreusement dans ma chair et dans la chair du monde.

Voilà pourquoi, à la lisière de ma quarantaine, le paroxysme de mon mal-être devenait totalement injustifié et inacceptable à mes yeux et aux yeux de mes proches. Ce non accueil de moi-même dans mon épreuve participait à aggraver mon état. Au fur et à mesure que le temps avançait, je rencontrais de plus en plus ce qui dans moi était incapable d'épouser et d'incarner dans ma vie relationnelle au quotidien l'expérience de présence totale que je sentais devenir par ailleurs de plus en plus prégnante dans moi et autour de moi. J'étais au cœur de mes limites. J'étais en face d'une grave question. En effet, comme disait Christian Bobin (2003, p. 52), il y a des moments dans une vie où : « On n'est pas devant une question, on est à l'intérieur. On est soi-même la question ». J'étais ainsi devenue à mes propres yeux *l'énigme de mon existence*. J'étais convoquée à *me* résoudre ; je ne pouvais plus fuir.

Au moment où j'écris ces lignes, je réalise qu'à l'époque je n'arrivais plus à faire fi des parts de moi que je n'avais jamais su ou encore voulu considérer. J'étais convoquée à oser apprendre le dialogue conscient avec les turpitudes de ma personnalité et de mon héritage familial et culturel. J'étais priée avec insistance à m'intéresser à la globalité de mon existence, à la réalité de ce qui était caché dans mon ombre, dont je devenais le jouet dans le présent à force de l'ignorer. À la suite de Carl Gustav Jung, Jean Monbourquette (2006) précise que :

L'ombre de la personnalité n'est pas à confondre avec le mal. [...] L'ombre s'est formée en refoulant un ensemble de sentiments, de qualités, de talents et d'attitudes qu'on croyait inacceptables par l'entourage. (Monbourquette, 2006, p. 151)

Ainsi l'ombre, par son caractère caché, primitif et non éduqué, fait peur parce qu'elle menace les règles sociales et éthiques. Il affirme par ailleurs que celui qui s'avise de livrer une bataille contre son ombre tombe incontestablement sous sa domination et commet ainsi les écarts moraux qu'il voulait justement éviter. Précisons ainsi que si on devait considérer l'ombre comme un mal, elle serait tout au plus qualifiable de mal structurel ou organique.

William Carl Eichman, analyste jungien, dit : « L'ombre fait partie de la condition humaine. Il convient de la convertir et non de l'éliminer. Ne pas en reconnaître l'existence et ne pas en assumer la responsabilité serait nuire à sa santé mentale. » (Monbourquette, 2006, p. 151-153)

J'étais ainsi au bout de mon système d'adaptation et ma santé s'en ressentait justement. Cette crise sans précédent que je traversais me confrontait à une forme de non accordage entre le développement de ma conscience, le déploiement de mon intériorité et l'incapacité d'incarner au quotidien, en action et en relation, l'amplitude de ce que je devenais. Ma manière d'être au monde transportait de plus en plus ce paradoxe avec une série d'incohérences qui en découlaient, et qui devenait pesant pour moi chaque jour davantage. J'ai eu alors le sentiment de vivre dans un mensonge. Je pensais avoir rigoureusement fait une démarche de conscience, mais je n'avais pas réalisé que l'exigence ultime de cette démarche était la mise en action d'un soi conscient dans le monde et ce, dans la vie de tous les jours. J'étais appelée à assumer mon grandir et à habiter ma singularité par des prises de décisions, des choix et des mises en actions libres, autonomes et responsables.

Un long chemin de formation, de recherche et de soin marquera toute la décennie qui va suivre. Croiser les chercheurs formateurs du courant des histoires de vies en formation me donnera des moyens de créer des conditions pour apprendre de façon efficace de ma riche expérience. Il m'a fallu du temps pour pouvoir observer honnêtement mon expérience et la reconnaître comme telle. J'ai alors pu constater, comme l'enseigne Jeanne-Marie

Rugira (2008)²² : « [...] qu'une expérience a besoin d'être observée, nommée, validée, réfléchie, partagée et intégrée en soi et dans ses actions pour être transformatrice ».

J'ai découvert ainsi à la dure école le devoir de conscience auquel Maurice Zundel exhorte avec pertinence les hommes et les femmes de démarche. Faire une démarche de conscience ne peut ainsi pas se passer d'un travail de réflexion sur l'expérience que le sujet fait de lui-même et du monde.

Dans l'univers, il y a aussi tous les déterminismes que nous tenons de lui et qui paralysent notre liberté en soumettant notre raison à des impulsions passionnelles. Pour n'être pas engloutie par l'univers, pour le surplomber comme un point par sa propre immensité, il faut donc que notre pensée se dégage d'abord de toutes les pressions que nos instincts non conquis exercent sur elle et qu'elle s'identifie, finalement, avec l'exigence créatrice de notre liberté. (Zundel, 1997a, p. 92)

Le travail de la pensée avec lequel j'avais un rendez-vous exigeant au mitan de ma vie devait m'introduire sur le chemin de construction de moi-même comme sujet éthique ; je cherchais une voie pour naître à ma véritable liberté. C'est ainsi que j'ai pris la décision de m'engager dans un processus de recherche-formation à la maîtrise en étude des pratiques psychosociales à l'Université du Québec à Rimouski. Ce programme m'intéressait d'autant plus qu'il a un souci constant de transformation des personnes, de renouvellement des pratiques relationnelles et de production des savoirs d'expériences. J'espérais trouver dans le cadre de ce processus de recherche et de formation les conditions dont j'avais besoin pour faire des apprentissages qui me manquaient douloureusement. « Dans le cadre de la recherche-intervention-formation, une des méthodes utilisées pour structurer le travail et la discipline que requiert l'accès à la conscience de la conscience – accès constitutif du sujet éthique – est l'approche biographique » (Rugira, 1996, p. 195).

²² Jeanne-Marie Rugira, Notes de cours : Démarche d'intervention; formation et apprentissage, UQAR, 2008.

CHAPITRE V

RÉCIT DE FORMATION

La relation trans-formatrice à la croisée de la somato-psychopédagogie et de la psychosociologie : *Itinéraire d'un sujet sensible cheminant vers son renouvellement*

5.1 Préambule

Je l'ai déjà mentionné dans les chapitres précédents, la singularité de mon parcours personnel et professionnel m'a conduite au Québec, plus spécialement à Rimouski, auprès de collègues psychosociologues. Certains d'entre eux, en vue d'accompagner leurs propres processus de renouvellement, avaient introduit dans leur vie la pratique de la fasciathérapie²³ sur une base régulière. Depuis un certain temps, ils tentaient, à titre expérimental, d'introduire les acquis de leur expérience en fasciathérapie dans leur pratique de chercheur, de formateur et d'intervenant psychosocial.

5.2 Invitée à la croisée de la somato-psychopédagogie et de la psychosociologie à Rimouski

Il y a de cela quatre ans, des chercheurs-formateurs oeuvrant dans les programmes en psychosociologie à l'UQAR m'ont contactée par l'intermédiaire de Jeanne-Marie Rugira, alors responsable de ces programmes. Ils voulaient expérimenter l'introduction du Paradigme du Sensible dans leur enseignement tout en réfléchissant sur les enjeux de ces

²³ À cette époque, la somato-psychopédagogie n'était pas encore enseignée au Québec. Les praticiens québécois accompagnaient leurs patients dans une visée de soulager ou encore de soigner des maux du corps et du mal-être psychique. C'est dans cette optique que ces professeurs rimouskois ont rencontré la fasciathérapie. Cependant, ils ont compris assez rapidement que l'expérience qu'ils vivaient était non seulement soignante, mais qu'elle était aussi formatrice et transformatrice. Ils ont donc décidé d'en faire une voie d'accompagnement de leur processus de croissance et de recherche - formation. Plus tard, certains ont entrepris de se former en fasciathérapie et en somato-psychopédagogie. Ils cherchent depuis, à faire des ponts entre cette discipline émergente et leur propre champ d'étude.

nouvelles pratiques. C'est ainsi que je me suis retrouvée à Rimouski dans un parcours initiatique dont je n'avais pas d'emblée soupçonné l'ampleur.

Ma proximité à cette équipe m'a obligée à regarder autrement mon chemin de vie et de professionnelle. Fréquenter les pratiques formatrices à l'œuvre dans les programmes de premier et de deuxième cycles en psychosociologie constituait d'emblée une forte incitation à faire le bilan de mon parcours et à procéder à une analyse réflexive de ma propre pratique de thérapeute et de formatrice. J'apercevais par contraste ce que je savais faire qui ne se faisait pas là-bas et ce qu'ils savaient faire, que ma culture professionnelle d'origine gagnerait à apprendre. C'est pour redonner du sens et de la cohérence à mon chemin de vie que j'ai pris la décision de profiter de cette opportunité pour faire un retour aux études. Je pouvais enfin trouver une raison intrinsèque à ma présence sur la terre québécoise. Je me suis alors inscrite au sein d'un processus de formation et de transformation par le biais de la recherche-formation à la maîtrise en étude des pratiques psychosociales, à l'Université du Québec à Rimouski.

Dès le début de ma démarche de recherche et de formation, j'ai commencé à percevoir clairement les questions²⁴ que me posait mon immersion dans la culture québécoise et dans l'univers théorique et pratique de l'intervention psychosociologique. Par ailleurs et par contraste, je pouvais mieux identifier et honorer l'héritage que m'avaient légué ma formation initiale comme kinésithérapeute ainsi que la culture de ma profession d'appartenance, à savoir la fasciathérapie. Je soupçonnais déjà que j'aurais à faire le pont entre ces deux mondes pour pouvoir répondre enfin à mes questions. En effet, ma relation avec mon corps sensible était particulièrement déployée et j'y côtoyais un essentiel incontestable au cœur de mon intériorité corporéisée. Pourtant, ma présence à Rimouski me permettait de mesurer avec encore plus d'évidence à quel point je me sentais démunie

²⁴ En arrivant à Rimouski, j'ai découvert une culture formative beaucoup plus égalitaire que ce que j'étais habituée à rencontrer en Europe. De plus, le champ de l'intervention psychosociologique avait modélisé des manières d'investiguer la question des interactions humaines qui m'étaient totalement inconnues. J'observais aussi des phénomènes de groupes parfois confrontants, souvent questionnants, pour mes manières habituelles d'être en relation en contexte de formation et pour mes valeurs personnelles et professionnelles.

quand il était question d'incarner et d'assumer au quotidien l'amplitude de cette qualité d'être dans ma vie relationnelle, sociale et publique.

5.3 De la kinésithérapie à la somato-psychopédagogie : un revirement paradigmatique

Au début de mon itinéraire de praticien dans le domaine de la santé, il y a trente ans, j'étais influencé par l'esprit rationnel qui domine le monde de la recherche médicale, où seuls les éléments objectifs avaient droit de cité. Mais progressivement, j'ai renouvelé mes points de vue au contact de l'expérience, au contact du vécu associé à ma pratique.

Bois, 2007a

À l'instar de Danis Bois, il me faut repréciser, encore une fois, que je viens d'une culture familiale et professionnelle fortement influencée par le paradigme médical et par une vision plutôt positiviste de l'être humain, de la santé et de la connaissance. Kinésithérapeute de formation initiale, je me suis toujours intéressée au corps humain en mouvement, à la compréhension de sa physiologie, à l'organisation de la pathologie dans un corps, ainsi qu'à la question de sa rééducation pour un retour à la santé. Lorsque j'ai rencontré le travail de Danis Bois, j'ai pu apercevoir par contraste qu'il était possible de prendre en compte la personne dans sa globalité. Ce changement de regard sur le corps humain avait une incidence directe sur le regard que je portais sur la personne humaine. J'étais alors profondément attirée par cette manière de considérer l'être humain et de le soigner. Je me suis alors engagée avec enthousiasme dans une formation en fasciathérapie. Assez rapidement, j'ai été invitée à rejoindre l'équipe de chercheurs et de formateurs qui évoluait à l'époque autour du fondateur de cette méthode de soin.

Au sein de cette équipe de praticiens-chercheurs, nous étions constamment en train d'explorer de nouveaux protocoles de travail corporel, de les expérimenter sur nous et dans nos salles de cours pour ensuite échanger sur l'expérience qu'ils nous permettaient de vivre.

De nos discussions naissaient des modélisations pédagogiques inédites que nous utilisions dans notre fonction de formateur et de thérapeute somatique. Ce parcours commun nous a progressivement permis d'apprendre à apprendre de notre expérience du corps en mouvement : une expérience phénoménologiquement vécue d'un toucher corporel spécifique. Nous avons ainsi pu constater qu'à force de toucher le corps tel que nous le faisons, il apparaissait une dimension du corps où, au plus profond d'une intériorité perçue, nous pouvions nous découvrir dans notre capacité d'être de véritables sujets de notre expérience. Danis Bois témoigne de ce changement de rapport au monde et aux êtres en ces termes :

En travaillant chaque jour en relation avec la fibre sensible du corps humain, j'ai rencontré toute une vie subjective riche, foisonnante, qui apprend nécessairement à celui qui la vit et qui l'explore. Ce constat m'a conduit à construire un rapport différent aux choses et aux êtres, un rapport plus créatif, m'invitant à saisir d'une autre façon le sens de l'existence. (2007, p. 30)

C'est ainsi que le monde de la subjectivité corporéifiée nous a été dévoilé, nous permettant de faire l'expérience du corps vivant tel que décrit avec grande éloquence par Maurice Zundel :

Le fameux problème des rapports entre « l'âme et le corps » est d'autant plus insoluble que, dans les termes où il est posé, il n'a aucun sens. En effet, le corps vivant et concret n'est pas autre chose que l'âme qui informe une matière et l'organise. Le rapport entre l'âme et le corps, c'est donc le rapport entre l'âme et elle-même. Le problème psychophysiologique a été faussé parce qu'on a cru voir deux choses là où il n'y en a qu'une. [...] Nous sommes une totalité indivisible, qui est appelée à se personnaliser dans toutes ses puissances : sensibles autant que rationnelles. (1997, p. 157)

Faire l'expérience du corps vivant, tel que décrit ci-dessus, a modifié considérablement notre représentation du monde, du corps et par conséquent de l'être humain et de sa santé. La personne humaine nous apparaissait alors dans sa globalité comme une unité, une totalité somato-psychique. En conséquence, la réflexion sur notre expérience de fasciathérapeutes nous obligeait à faire évoluer notre pratique de soin et de

formation des thérapeutes du corps. Il nous paraissait alors impérieux d'incorporer dans notre pratique professionnelle une dimension pédagogique, réflexive et interactive, en vue de permettre à nos patients et à nos étudiants de devenir des participants actifs et responsables de leur processus d'apprentissage et de retour à la santé. Nous venions de comprendre que les processus de formation tels qu'envisagés dans notre pratique, pour qu'ils puissent favoriser le retour à la santé somatique, ne pouvaient éluder la question de la transformation du rapport au corps. Ainsi a vu le jour la somato-psychopédagogie. Comme le souligne Eve Berger (2006)²⁵, dans son livre si inspirant sur cette pratique de formation et de soin, il est maintenant admis que notre vie psychique, nos pensées, nos émotions ont une influence sur notre corps et notre santé. La somato-psychopédagogie nous invite à aller plus loin car elle nous emmène à réaliser que notre corps peut nous aider à mieux penser. Elle « [...] nous enseigne comment mieux ressentir notre corps et saisir le sens des expériences intérieures qu'il nous donne à vivre. Le corps devient alors le partenaire conscient d'une relation à soi et au monde étonnamment riche, donnant des précieuses informations pour mener sa vie avec davantage de sens et de cohérence. » (Berger, 2006)

Pour les somato-psychopédagogues, la relation au corps permet, comme il a déjà été mentionné, de déployer une nouvelle relation à soi et aux autres, au monde et à la totalité. Les protocoles de travail développés par les praticiens-chercheurs en somato-psychopédagogie ont comme mission de permettre aux sujets apprenants d'entrer en relation de manière complètement renouvelée avec leur corps sensible, mais surtout avec la dimension vivante de leur corps et de leur existence. Le défi fondamental dans cette pratique d'accompagnement somatique consiste à pouvoir créer des conditions pour que les apprenants au contact du corps sensible soient en mesure de valider leur expérience vécue en vue de ne plus conduire leur vie selon des représentations qui n'ont aucun lien avec la nature sensible de leur expérience. L'enjeu de la formation consiste ici à pouvoir faire vivre une réelle expérience du corps sensible pour ensuite accompagner le chemin qui mène au sens de cette expérience corporelle. Passer de l'expérience sensible à sa validation pour

²⁵ Quatrième de couverture du livre : *La somato-psychopédagogie : ou comment se former à l'intelligence du corps.*

ensuite s'occuper de son articulation cognitive et de sa compréhension en vue de mieux la nommer, la partager, la prolonger en action comme en relation devient ainsi le défi ultime du praticien en somato-psychopédagogie.

5.4 Quand la psychosociologie questionne la somato-psychopédagogie

Alors que pour la somato-psychopédagogue que j'étais, *la question du rapport au corps, à l'intériorité et à la totalité* était première, je constatais, en arrivant à Rimouski, que les pratiques d'accompagnement en vigueur en intervention psychosociologique priorisaient sans concession la question de *la relation à l'autre, à soi et au monde*. Ici, la dimension de l'altérité et du dialogue constituait une voie fiable pour accéder à soi. Cette constatation m'a mise en travail et en questionnement. Plus souvent qu'autrement, je me sentais en choc culturel. J'étais à la fois fascinée par les résultats de ce travail tout en trouvant que se priver du rapport au corps dans la quête d'un lien renouvelé avec soi était en quelque sorte utopique. Je me suis rendu compte au bout d'un moment que la perception de la différence qui caractérisait ces deux pratiques me mettait dans un lieu intérieur de tension et de conflit, fait de comparaisons et d'oppositions, comme si il me fallait déterminer qui des deux avait raison. J'ai réalisé après coup que je cherchais fondamentalement à relier plutôt qu'à séparer. Je ne voulais plus choisir. Je voulais trouver une manière de faire de ma vie et de ma pratique un lieu d'incarnation de la rencontre de nos deux approches de l'accompagnement.

En effet, si le rapport au corps me semblait incontournable, j'apprenais, au contact des psychosociologues, qu'il y avait aussi moyen de développer des protocoles de travail spécifiques, de type dialogique, susceptibles de permettre aux apprenants de se relier aux autres et à leur expérience. J'étais d'accord avec Jeanne-Marie Rugira qui plaidait déjà en 2002 pour : « [...] une approche somato-sensorielle de l'accompagnement. Le choix consiste alors à permettre à la personne accompagnée d'entrer en relation avec son corps et ses invariants, afin de trouver une voie de passage pour se rejoindre elle-même, et de

trouver sa voix pour nous parler d'elle. » (Rugira, 2002, p. 192) Je voulais ainsi m'associer à ces efforts pour déployer des manières novatrices d'accompagner ce processus d'apprentissage de la prise en compte de l'altérité et du dialogue dans la formation, le soin et autres démarches d'accompagnement sans pour autant sortir de la cohérence du Sensible. J'ai alors commencé par faire l'effort de m'engager sur le chemin de la compréhension et de l'appropriation des protocoles de travail interactif, en dyade ou en groupe. J'observais avec ravissement à quel point ces manières de travailler permettaient aux apprenants de développer des qualités relationnelles, des capacités de réfléchir, de se responsabiliser par rapport à leur pensée et à leurs actions dans un projet de vie et de formation. Je me laissais ainsi inspirer par ces pratiques de formation qui visent le développement du « *savoir - vivre - ensemble* ». Je me sentais appelée à trouver des moyens pour renouveler ma pratique de formatrice, par une mise en œuvre des situations pédagogiques spécifiques susceptibles de permettre l'avènement d'une culture d'apprentissage particulière, productrice d'intelligence collective, de connaissances singulières ainsi que des sujets pensants et agissants d'une manière responsable au sein des communautés vivantes et responsables. Je désirais sincèrement apprendre à considérer dans une logique de *non-prédominance*²⁶ le rapport au corps sensible et à la totalité ainsi que le rapport à l'autre et au monde tout en privilégiant une logique cohérente avec le paradigme du Sensible. Selon Bois et Austry, le pilier fondamental de ce paradigme :

[...] est le mouvement interne [...] une animation de la profondeur de la matière portant en elle une force qui participe non seulement à la régulation de l'organisme, mais aussi à l'équilibre du psychisme... Nous sommes plutôt en présence d'une substance en mouvement que d'une essence achevée. En effet, ce qui apparaît dans cette relation de perception n'est pas déterminé de manière définitive : au contraire, cela apparaît toujours sous forme d'un processus évolutif, en devenir permanent. (2007, p. 7)

²⁶ La logique de la non prédominance, comme l'enseigne Danis Bois, consiste à adopter une attitude attentionnée qui privilégie en même temps deux réalités parfois perçues comme étant opposées. Une attitude qui tient les deux au cœur de l'attention ouverte et consciente du sujet.

5.5 De la rencontre avec la psychosociologie à l'articulation d'un projet de recherche

Comme je l'ai déjà mentionné, ma présence à Rimouski avait d'autant plus de sens pour moi qu'elle m'offrait une occasion de m'inscrire au sein de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales. Ainsi, dès le début de mon séjour, il me fallait trouver un thème de recherche porteur pour moi et unificateur de mes différents intérêts. Je devais articuler mon projet de recherche de manière à pouvoir me situer dans une perspective cohérente avec les orientations de fond de ce programme de formation. Il nous était demandé, en effet, de nous familiariser avec le métier de chercheur dans une perspective qui autorise le praticien à réfléchir sur sa pratique en vue de se transformer et de se renouveler tout en produisant du sens et des connaissances. Au fur et à mesure que j'apprivoisais la culture des pratiques psychosociales, telle que portée par la communauté psychosociale à l'UQAR, il me paraissait de plus en plus évident que pour réaliser mon projet de renouvellement je ne pourrais pas me réfugier simplement dans une tentative d'apprendre et d'appliquer des modèles d'accompagnement existant dans d'autres disciplines.

Cette optique ne pouvait pas me convenir parce que, d'une part, ces autres modèles ne peuvent pas répondre pleinement à ma quête étant donné qu'ils ne prennent pas en compte le rapport de la personne à son corps et à son mouvement interne. Et d'autre part, dans le cadre de cette recherche, je voulais réfléchir sur la pratique d'accompagnement par la médiation du corps sensible, en vue d'inspirer les différentes communautés de praticiens chercheurs auxquelles j'appartenais désormais. Je voulais également, sous l'inspiration de ce que je voyais dans les pratiques de formation en psychosociologie, relever le défi de comprendre les enjeux sensibles et éthiques d'un accompagnement susceptible de développer un « savoir-vivre ensemble ». Ainsi, tout en m'inspirant des autres modèles et pratiques d'accompagnement, je voulais rester vigilante pour que ma démarche puisse rester dans la cohérence du paradigme du Sensible propre à ma pratique personnelle et professionnelle.

Il me faut réitérer, par ailleurs, que mon projet de recherche avait à son origine une visée trans-formatrice pour le sujet sensible et la praticienne-chercheuse que je suis. À la genèse de cette quête de transformation, il y avait, rappelons-le, une crise à la fois existentielle et intellectuelle ainsi qu'une désorientation spirituelle et professionnelle. Je souhaitais vivement pouvoir m'appuyer sur ma démarche de recherche pour trouver des réponses aux questions qui me taraudaient afin de pouvoir saisir ce qui m'arrivait, de me l'approprier et de retrouver du sens, de la cohérence et du pouvoir au sein de ma vie personnelle et professionnelle. Il était d'une importance capitale pour moi de faire une recherche à la première personne, car je voulais trouver des réponses à des problèmes qui se posaient avec acuité à mon existence. J'avais besoin de chercher, sur le territoire de ma vie personnelle et relationnelle comme sur celui de ma pratique professionnelle, les informations qui me manquaient douloureusement.

La résolution de prioriser la dimension du Sensible dans ma démarche de chercheuse cohabitait avec celle de l'urgence de considérer la question du rapport à l'autre, à l'action et au monde. En effet, la centration sur la question de l'altérité dans les processus d'accompagnement sensible de soins, de formation et de transformation, allait désormais être au cœur de ma démarche d'apprentissage et de recherche. J'ambitionnais d'accorder la dimension de *l'être en soi* avec celle de *l'être* et du *vivre ensemble* chère aux psychosociologues. Développer une pratique susceptible de tisser des liens entre ces deux dimensions essentielles à l'accompagnement du changement humain et la formaliser allaient constituer l'objet de ma quête pour les années à venir. J'espérais ainsi être à la hauteur des exigences de la recherche telles que décrites par Chevrier, lorsqu'il affirme qu'« une recherche sera jugée pertinente dans la mesure où l'on réussira à établir “un rapport solide entre le déjà connu et ce qui était jusqu'alors inconnu”, que ce soit pour le prolonger ou pour s'y opposer » (1997, p. 54).

Je me trouvais dans une situation privilégiée pour mener à bien mon projet. Je désirais profondément pouvoir mettre en dialogue mon expérience de praticienne en somato-psychopédagogie et mes nouvelles découvertes en psychosociologie. Travailler à

leur interfécondation me semblait porteur d'espoir pour ma propre existence et pour le renouvellement de ma pratique. J'avais décidé de m'offrir le temps dont j'avais besoin pour intégrer cette synthèse en moi, dans mon discours et dans ma vie relationnelle et professionnelle. J'avais l'intuition également qu'un échange réciproque de savoirs entre ces deux approches d'accompagnement allait nécessairement les potentialiser toutes les deux. Je commençais à pressentir que mon projet de recherche tout comme ma démarche intérieure pouvaient à la fois être porteurs pour moi-même, pour mes amis aussi bien européens que québécois, pour mes étudiants, mes patients, mais aussi pour le champ de l'accompagnement humain en général.

Cette espérance me donnait le courage de travailler avec curiosité, constance et audace à mon renouvellement, malgré tout ce que me coûtait l'épreuve de ce parcours. Je commençais à apercevoir ce qu'on avait tous à gagner dans cette aventure. Ainsi, je pouvais faire face aux deuils, désillusions et multiples difficultés adaptatives exigées par mon chemin de vie. J'investissais ce qui me restait comme force pour suspendre le déjà connu, pour faire de la place à la nouveauté en vue de réapprendre à apprendre. En effet, je me sentais invitée à apprendre non seulement de mon corps comme je savais déjà faire avec aisance, mais aussi d'un nouveau pays, d'un nouveau contexte, d'une nouvelle culture théorique et pratique et de mes nouvelles relations.

5.6 Du statut de praticien-chercheur à celui de praxéologue

Mon inscription à la maîtrise en étude des pratiques psychosociales me conviait, par la force des choses, à apprendre un nouveau métier, le métier de praxéologue. De mon statut habituel de praticienne-chercheuse²⁷, je devais apprendre à habiter la posture

²⁷ Est praticien-chercheur un praticien qui se lance dans une recherche sur sa propre pratique tout en restant actif dans son milieu professionnel. Le praticien-chercheur choisit d'épouser une posture expérientielle et complètement impliquée, tout en conservant une distance relative grâce à sa posture d'interrogation systématique d'un aspect particulier de sa pratique observée et explorée dans une attitude de suspension phénoménologique (Mackiewicz, 2001; Albarello L., 2004; De Lavergne, 2007).

spécifique du praxéologue. La formation au sein de ce programme avait comme mission de nous entraîner à réfléchir sur notre pratique en vue de nous transformer tout en renouvelant notre agir professionnel et relationnel. La réflexion *dans l'action et sur l'action* constituait notre cheval de bataille à tous. Nous étions invités à devenir des praxéologues. Comme le propose Jean-Marc Pilon (2005, p. 93), la maîtrise en étude des pratiques psychosociales s'inscrit dans *un renouveau épistémologique des savoirs professionnels*. Elle s'intéresse particulièrement à *l'explicitation de l'action et au développement des savoirs issus de l'expérience vécue et agie*.

La recherche praxéologique participe au développement d'une attitude d'ouverture au changement et à la modification des perspectives du praticien-chercheur. Elle permet aussi l'éclosion d'un nouveau regard sur soi et sur son agir relationnel, donnant lieu ainsi au renouvellement des pratiques psychosociales existantes et au développement des nouvelles. La praxéologie de type science-action s'intéresse particulièrement aux phénomènes qui se déploient au cœur des rapports humains, aussi bien dans la relation de soi à soi, que dans les relations avec les autres. Elle incite les praticiens-chercheurs à se regarder agir en cours d'action, dans une perspective qui vise plus de conscience dans les gestes comme dans les paroles engagées dans les actions et interactions quotidiennes. Au cœur de la quête du praxéologue, on retrouve une recherche de cohérence entre ce qui est senti, ce qui est vécu, ce qui est pensé, ce qui est dit et enfin ce qui est agi. L'observation de soi en cours d'action ou encore a posteriori, a comme visée de détecter les moments d'incohérence, d'en mesurer les conséquences sur soi, sur l'efficacité de son action ainsi que sur les dynamiques relationnelles qui en résultent. Il est évident que mon immersion dans l'environnement psychosocial rimouskois devait me solliciter constamment dans ma vie quotidienne et publique à un entraînement à l'authenticité. J'apprenais ainsi à m'observer avec vigilance en situation quotidienne. Je constatais, avec effarement, à quel point ce que je savais si bien faire en contexte d'extra-quotidienneté, grâce à ma pratique en somato-psychopédagogie, se transférait laborieusement dans ma pratique relationnelle et dans mes actions quotidiennes.

Avec le temps, beaucoup de vigilance, d'humilité et d'entraînement, je commençais à apercevoir avec clarté dans ma vie les endroits où il y avait un écart criant entre ce que je sentais et vivais et ce que je pouvais assumer dans ma parole et mes actions. Je voyais avec déchirement et lucidité la juste amplitude de la distance entre ce que j'enseignais aux autres et ce que je parvenais à incarner concrètement dans mes actions et dans mes interactions. Je me devais donc d'essayer de trouver des voies de passage pour tenter de diminuer cet écart et de développer une cohérence entre ma *théorie professée* (c'est-à-dire ce que je croyais bon de faire et que je disais faire), mon *action tangible* (c'est-à-dire ce que je faisais réellement) ainsi que ma *théorie d'usage* (c'est-à-dire ce que je fais mais que je ne sais pas encore que je fais ainsi que la logique jusque-là ignorée qui déclenche mes actions). Je me sentais alors interpellée par l'invitation de Jean-Marc Pilon (2005), lorsqu'il nous convie avec ardeur à nous intéresser à la découverte des règles d'actions et des théories d'usage qui sous-tendent notre agir réel au quotidien.

Dans la maîtrise en étude des pratiques psychosociales, les professeurs essaient de créer des situations multiples pour offrir aux étudiants des opportunités d'apprendre, d'une part, à mettre plus de cohérence dans leurs pratiques relationnelles et professionnelles et, d'autre part, à expliciter leurs actions en vue d'en dégager des connaissances, des théories d'usage, transférables et partageables. J'ai donc pu expérimenter un certain nombre de mises en situation spécifiques qui permettent d'apprendre à réfléchir avec d'autres sur son action afin de découvrir des voies de passage inusitées susceptibles de nous sortir de nos impasses répétitives. Je citerai, à titre d'exemple, des ateliers de recherche-formation qui utilisent soit du *travail biographique*, du *travail symbolique avec les mandalas ou les blasons*, des *ateliers de praxéologie*, des *ateliers d'entretien d'explicitation* ou encore *d'analyse réflexive des pratiques*. Nous apprenons ainsi, lentement mais sûrement, à développer une plus grande cohérence entre nos théories professées et nos théories pratiquées ainsi qu'à mieux formaliser *nos théories d'usage*. À la suite de Saint-Arnaud (1999), Pilon (2005) avance que la recherche praxéologique est une démarche qui vise à confirmer un discours, une théorie professée en la vérifiant dans l'action ou encore à dégager un nouveau discours de sa pratique, grâce à *l'explicitation de sa théorie d'usage*.

5.7 Le renouvellement du sujet sensible : un itinéraire de recherche-formation

La démarche proposée dans le cadre de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales se situe à l'entrecroisement de la recherche, de la formation et de la transformation. Comme nous le rappelle avec pertinence Jeanne-Marie Rugira (1996), cette démarche a une visée politique et renvoie à un courant épistémologique d'engagement et d'implication des chercheurs dans un processus de changement individuel et collectif en vue d'atteindre des objectifs de transformation. La même auteure précise par ailleurs que la recherche-formation ouvre un chemin au cours duquel le sujet chercheur en formation :

[...] prend conscience que son référentiel résulte des apprentissages antérieurs et se donne des moyens en reconstituant sa genèse et ses transformations, de prendre conscience des adhésions et des attachements à certaines idées et valorisations, ainsi que des limites que celles-ci imposent à son regard. (Rugira, 1996, p. 194)

Dans le même ordre d'idées, il importe de rappeler qu'une démarche de recherche-formation telle que proposée à Rimouski, même si elle favorise une posture de recherche impliquée et à la première personne, n'est pas une incitation à un enfermement sur soi, dans une sphère du connu narcissiquement sécurisant. Un tel cheminement exige obligatoirement une ouverture sur les autres, sur les cultures diverses et sur le monde. Un processus rigoureux de recherche-formation, nous rappelle avec force Jeanne-Marie Rugira :

[...] implique une mise en rapport dialectique d'une expérience existentielle et d'une expérience intellectuelle, ce qui suppose des prises de conscience de soi et de son environnement comme activité transformatrice du chercheur et du sujet connaissant et agissant. (1996, p. 194)

C'est parce qu'une telle activité est transformatrice du sujet chercheur en formation, qu'elle le devient également pour sa pratique et pour son environnement professionnel et psychosocial. Une telle démarche nous convie à réaliser ce vieux rêve de Gandhi lorsqu'il exhorte l'être humain à « devenir le changement qu'il souhaite voir se réaliser dans le monde ».

5.8 Cheminer vers le renouvellement de soi et de sa pratique relationnelle : l'émergence d'une praxéologie

Il nous faut un peu d'obscur pour bien voir, étant nous-mêmes composés de clair et d'obscur.

Christian Bobin, 2001

Il semble nécessaire, à cette étape du déploiement de ce parcours de compréhension des enjeux à l'œuvre dans mon itinéraire transformateur, de présenter concrètement au lecteur des mises en situation pratiques et réflexives, en vue de lui permettre de mieux me saisir en cours de cheminement. Pour ce faire, j'aimerais m'appuyer sur deux événements déterminants et contrastants vécus en situation de pratique professionnelle et dans un laps de temps relativement court. C'est la dissemblance qui les caractérise ainsi que la distance qui les sépare qui m'ont incitée à les choisir pour tenter d'illustrer ce que je tente d'expliquer théoriquement à propos de la praxéologie, présentée ici comme chemin de renouvellement prometteur pour le sujet sensible que je suis. J'ai donc choisi des situations de pratique dans ma fonction de formatrice en approche somato-pédagogique de l'accompagnement. C'est une situation de travail qui tient compte de la dimension du Sensible et se déroule non seulement dans la culture québécoise et universitaire, mais aussi auprès d'un public et sur un territoire fortement influencé par la culture théorique et pratique de l'intervention psychosociologique.

5.8.1 Récit de pratique n°1 : essai d'explicitation d'un moment intense

5.8.1.1 Contexte

Ma collègue et moi animons ensemble un stage de formation continue en *approche somato-pédagogique de l'accompagnement*²⁸ à l'Université du Québec à Rimouski. Nous

²⁸ L'approche somato-pédagogique de l'accompagnement est une approche d'intervention psychosociologique et d'accompagnement du changement humain, inspirée profondément par l'œuvre théorique et pratique de Danis Bois et elle est enseignée actuellement à l'Université du Québec à Rimouski.

sommes en fin d'après-midi, le troisième jour du stage. Nous avons comme projet d'aider les participants de notre groupe de formation à exprimer, à travers leurs gestes et leurs actions, les acquis de notre travail commun depuis le début de ce stage. Nous avons intensément travaillé en introspection sensorielle²⁹, en accompagnement manuel³⁰ et autres activités d'apprentissage.

5.8.1.2 Je me souviens d'un moment de plénitude en gymnastique sensorielle

La séance de gymnastique sensorielle commence, et c'est moi qui anime. Au début, je ne sais pas encore quoi faire. Je pense à animer une séquence d'accordage somato-psychique³¹, mais cette idée génère en moi une sensation intense d'ennui. Je décide alors de rester attentionnée en attendant qu'une proposition plus vivifiante se donne. Je choisis alors une autre séquence du mouvement codifié³², je la fais et, au bout de cette séquence, une autre se donne et ainsi de suite. Je me retrouve finalement avec une combinaison de trois séquences différentes. À force de pratiquer ensemble, le goût revient, nous devenons de plus en plus dynamiques. Le sens de notre travail se donne avec plus de clarté. Je propose alors de travailler à partir des rythmes³³, les impulsions³⁴, les amplitudes³⁵ et l'absorption tout en conservant la même chorégraphie.

²⁹ **L'introspection sensorielle** se pratique en position d'immobilité, les yeux fermés. C'est un moment d'écoute attentionnelle qui invite la personne à se percevoir et à se ressentir. Elle entre en relation avec elle-même et ses états intérieurs, lui permettant ainsi de s'appréhender dans une profondeur et une corporalité inédites.

³⁰ **L'accompagnement manuel** se fait à travers les outils de la fasciathérapie et de la somatopsychopédagogie et se pratique en position allongée, assise ou debout.

³¹ **L'accordage somato-psychique** est, selon Danis Bois (2006), un enchaînement de mouvements qui restaure la cohérence naturelle des différents segments du corps au sein d'une globalité gestuelle. Son but est d'installer un profond sentiment d'unification entre toutes les parties du corps, entre les différents axes du corps et enfin entre les diverses dimensions de l'être.

³² **Le mouvement codifié** est un enchaînement cohérent de mouvements, présenté en quatre degrés et organisé en séquences. Il a été conçu pour permettre à la personne d'éveiller le mouvement sensoriel, de remettre en mouvement des zones immobiles de son corps, en vue de développer une relation consciente avec son corps sensible en cours d'action.

³³ **Les rythmes** sont des allers-retours d'un mouvement autour d'une temporalité déterminée. Le rythme de base sur lequel s'organise le mouvement sensoriel est de deux mouvements par minute, soit 15 secondes par trajet. Les rythmes peuvent toutefois être plus ou moins rapides et varier en fonction du moment et de la réalité somato-psychique de la personne.

³⁴ **L'impulsion** telle que perçue dans le travail du corps sensible se déclare sous la forme d'un élan dans la matière qui se concrétise par un gain de mouvement sensoriel. Elle porte en elle la direction à prendre,

De répétition en répétition la perception de ce que nous faisons change. Au début, je sentais vraiment les trois temps, celui de l'impulsion, celui de l'amplitude et enfin de celui de l'absorption³⁶. À la fin, ces trois moments, ces trois natures de sensation ne devenaient qu'une seule, **celle de notre déploiement**. Je n'avais plus la sensation que j'absorbais ou que j'allais au bout de l'amplitude, j'avais le sentiment de me déployer. C'était savoureux.

À partir de ce moment-là, chaque mouvement me livrait une intense sensation de liberté d'être, un sentiment d'exister sans égal. Je n'avais plus l'impression de faire quelque chose, il n'y avait plus de distance entre ce que je suis et ce que je fais. Je me sentais puissante, je n'avais aucune retenue. Je me sentais vive, avec une conscience alerte et fine. Je vivais de la désinvolture, de l'intrépidité et de la simplicité. J'aimais ce moment intensément. Je me découvrais plus enjouée et dynamique que tout ce que je connaissais de moi jusque-là. Je m'apercevais pleine d'élan, avec un caractère trempé, résolu et affirmé.

Dans cet espace, les étudiants en face de moi étaient eux aussi enjoués, ils travaillaient fort et ne se décourageaient pas devant les répétitions multiples que ce travail nécessitait. Ils étaient là, à l'œuvre d'eux-mêmes, les visages rayonnants de satisfaction. Chacune de nos actions nous nourrissait pleinement. (Journal d'itinérance)

Après cette séance, ma collègue et moi sommes revenues sur cette séance en vue de voir ensemble ce que son exemplarité pourrait nous enseigner de neuf, d'utile pour nos vies, comme pour notre métier. Comme le dit si bien Ève Berger (2005, p. 10), une telle expérience n'est pas seulement « vécue » :

Au-delà de ce qu'elle donne à ressentir, se livre également son sens profond, la valeur qu'elle peut prendre pour la personne qui la vit. Le corps sensible devient alors, en lui-même, un lieu d'articulation entre perception et pensée, au sens où l'expérience sensible dévoile une signification qui peut être saisie en temps réel et intégrée ensuite aux schèmes d'accueil cognitifs existants, dans une éventuelle transformation de leurs contours. (2005, p. 10)

l'amplitude à déployer ainsi que l'intensité et la puissance à exprimer. Le mouvement gagne ainsi en amplitude, mais également en étendue et en puissance. Ces impulsions se perçoivent mieux au moment de l'arrêt du mouvement, en fin d'amplitude. Les impulsions nourrissent l'évolutivité et expriment la potentialité de la personne.

³⁵ **Les amplitudes** représentent l'envergure que notre mouvement peut prendre. Les amplitudes sont en relation avec notre déploiement qui peut s'actualiser par notre geste.

³⁶ **L'absorption** consiste à accueillir dans sa matière et ses différentes structures (par ex. les os) le surplus d'amplitude et d'intensité que l'évolutivité de son corps en mouvement génère.

Je voudrais souligner tout d'abord que cette séance nous enseigne que, dans un tel contexte, **le sens se donne** et ne se fabrique pas. Pour cela, il est important de veiller à adopter et à garder une attitude d'ouverture qui attend le sens qui va se donner, plutôt que de vouloir rester dans une attitude interventionniste qui force pour tenter, avec beaucoup d'effort, de produire le sens à donner aux choses ou encore l'orientation à donner à sa vie. Le travail du corps sensible nous permet d'accéder à un sens se donnant, comme aime dire Danis Bois (2007). C'est justement parce qu'il se donne au sujet qui le saisit qu'il a le potentiel de le déployer. Je voudrais, dans les lignes qui suivent, découvrir de quelle manière le sens qui s'est donné dans cette séance participe à mon déploiement.

En effet, je venais d'expérimenter, au cours de cet après-midi, ma pleine capacité de vivre sans retenue. Je venais de vivre un sentiment ultime d'authenticité. Cette expérience ne permettait aucune distance entre l'être et le faire. J'étais complètement dans ce que je faisais. J'avais presque la sensation de ne plus avoir rien à faire, de ne plus du tout avoir à me préoccuper de ce que j'ai à faire, ni à comment le faire pour bien faire. Il était tellement évident pour moi, pour ma collègue et pour nos étudiants qui me regardaient me déployer avec une justesse inédite dans cette pratique, qu'il me suffisait de me laisser simplement être en action et que cela était complet. Je n'avais qu'à être naturellement cette vie, cette intelligence, cette force motrice et créatrice qui se déploie comme une force tranquille et ainsi m'exprime et me révèle à moi-même et aux autres. Dans cet espace de déploiement, certaines questions qui se posent habituellement dans ma relation aux autres ou encore à mon action n'avaient plus du tout droit de cité.

J'apercevais enfin, par contraste, l'immense soulagement que me procurait le fait de ne pas être dans un espace de préoccupation et de doute. Le doute à propos de la pertinence de mes propositions ou encore de la satisfaction des étudiants ou des collègues m'empêche souvent d'être complètement et simplement avec mes élans. Je réalisais du coup à quel point ce doute de moi me maintient dans une sensation de peur, dans un état de préoccupation permanente qui m'éloigne de moi et des autres, m'isole et rend mes actions

beaucoup moins efficaces et mes interactions beaucoup moins authentiques, moins spontanées et peu fluides.

Je n'avais pas encore identifié consciemment, à ce point, ce que pouvait signifier *ne pas être préoccupé de soi*. Je savais que la préoccupation de moi me compliquait souvent la vie, mais je n'avais jamais pu auparavant vivre et valider consciemment l'expérience de la non préoccupation avec autant d'évidence. Je n'avais pas non plus eu l'opportunité de l'observer avec autant de finesse et de lucidité. À travers ce retour partagé sur cette expérience, je saisisais profondément que j'avais aujourd'hui la capacité de ne pas être constamment préoccupée. Le reste est une question de choix, de vigilance, de discipline de pensée et d'entraînement pour pouvoir arriver au bout de mes habitudes.

Par ailleurs, cette séance a servi à me dévoiler une part de moi que je ne soupçonnais pas. *Je m'apercevais pleine d'élan, avec un caractère trempé, résolu et affirmé*. Ce qui n'est pas du tout conforme à la perception que j'ai de moi. J'aime me voir et me montrer calme et douce. C'est peut-être aussi pour cela que c'est cette image que j'ai souvent l'impression que me renvoie mon entourage. En plus de me montrer une part de moi jusqu'alors non dévoilée, cette expérience me sortait d'une vision dualiste de moi. Une manière de me voir qui me poussait souvent à me croire soit douce, soit avec un caractère trempé, soit calme, ou encore audacieuse. Comme si je ne pouvais pas incarner les deux ensemble ou encore l'un ou l'autre selon les circonstances.

Nous venions ainsi de voir à l'œuvre ce que Danis Bois et Didier Austry appellent le chiasme du sensible.

Le sensible devient aussi un lieu de soi où s'unifient les séparations tranchées corps / esprit, sensation / pensée, subjectivité / objectivité, intériorité / extériorité, visible / invisible. Ainsi, lorsque le sujet accède au lieu du sensible, le sujet expérimente un univers entrelacé, interpénétré, enchevêtré qui le surprend, dans une expérience que l'on peut sans doute rapprocher du chiasme de la chair dont parle M. Merleau-Ponty dans *Le Visible et l'Invisible*. (2007, p. 14)

Soulignons enfin qu'accéder au lieu du Sensible permet d'être dans un état intense de résonance à soi, comme le précise Bois (2007) à propos de la pédagogie du sensible. Cet état intense de résonance est dans le paradigme du sensible une condition première pour éveiller le même état chez les autres, que ce soit nos étudiants, nos patients ou quiconque est alors en notre présence. Bois et Austray (2007) parlent alors de communauté de présence. On comprend ainsi la raison pour laquelle mon déploiement au cours de cette pratique semblait déployer également tous mes étudiants. Nous pouvons affirmer alors, sur base d'expérience, que dans le lieu du Sensible mon déploiement déploie presque automatiquement les autres et vice-versa. Nous avons ainsi la responsabilité de veiller sur notre grandir personnel et collectif.

Dans la notion de communauté de présence, on retrouve le lieu de l'implication perceptif et de l'immédiateté créatrice, le lieu où l'acte perceptif du sensible – percevoir l'autre et laisser venir ce qui est à venir sans jamais perdre la propre perception de soi – devient le support de l'acte pédagogique. (Bois, 2006, p. 139)

5.8.2 Récit de pratique n°2 : essai d'explicitation d'un moment éprouvant

5.8.2.1 Contexte

Nous sommes dans le même stage de formation continue, *en approche somato-pédagogique de l'accompagnement*. Nous sommes en début d'après-midi du quatrième jour. Notre stage avance très bien. Moi, depuis le début de cette formation, je me sens particulièrement déployée. Je vis un fort sentiment de justesse et de pertinence. Je parviens à habiter mes gestes, mes mots et mes interactions avec simplicité. Mes animations de pratique, mes contributions théoriques, tout comme mes manières de m'articuler avec ma collègue et avec nos étudiants sont vécues dans une fluidité inusitée. Nous venons de décider de faire un travail de parole en petits groupes pour accompagner l'intégration de nos apprentissages et le travail de mises en liens de nos acquis avec nos différents projets de formation. Nous souhaitons que cet après-midi puisse également nous aider à déployer le sens qui s'est donné au sein de nos expériences de travail corporel, en vue d'apprendre à

mieux nommer notre expérience, à la valider et à partager librement avec d'autres à propos de ce que nous comprenions pour enfin pouvoir transformer nos expériences en connaissances. Ma collègue débute l'après-midi en annonçant le projet et en donnant des consignes. Elle informe le groupe que nous allons travailler en deux groupes distincts, et que les deux formatrices animeront chacune un groupe restreint.

5.8.2.2 Je me souviens de l'événement : un choc révélateur d'incohérence

Et de défaite en défaite, il grandissait.
Rainer Maria Rilke³⁷

La proposition aussitôt faite, un des étudiants se lève comme une flèche, se plante devant ma collègue et déclare avec vigueur et puissance : « **Là où tu vas, je suis !** » L'intensité avec laquelle il s'est exprimé a dans l'instant un effet d'ouragan à l'intérieur de moi. On aurait dit un coup de foudre qui me projetait hors de moi. Je blêmis, je deviens triste et livide comme si j'étais subitement vidée de ma substance. J'ai le cœur asséché, j'ai froid dans mes os et je me sens rétrécie dans mon corps. Je suis effondrée, je viens de perdre mes moyens et je ne comprends rien de ce qui m'arrive. Mon cerveau m'apparaît vide et blanc et je n'ai plus aucune idée cohérente. Du coup, je n'ai plus accès à la confiance ni au sentiment de solidité. Je me sens brusquement désorganisée, je rage contre moi, exaspérée par l'absurdité de cette situation, mais j'essaie de me contenir en vue de ne pas trop perdre la face.

Je n'arrive plus à trouver en moi un espace plus stable, alors qu'il m'était pleinement accessible quelques minutes plus tôt. J'ai soudainement l'impression de n'avoir qu'une pensée toxique pour moi et pour les autres. D'ailleurs, je ne perçois plus que ce qui nourrit cette pensée nuisible. J'ai la conviction en cet instant, que tout le monde allait me désavouer, que plus personne ne restera dans mon groupe. À ma grande surprise, je me suis retrouvée avec un groupe conséquent. J'avais devant mes yeux toutes ces personnes que j'appréciais et qui avaient choisi de travailler avec moi.

Ce constat me faisait du bien, mais ma pensée n'arrivait pas à se calmer pour autant. Je tentais de me poser dans mon corps, de bouger lentement pour me soulager de mes tensions, mais je n'arrivais pas à me sentir suffisamment soulagée. Je cherchais en vain un moyen de me rapprocher le plus vite possible de

³⁷ Cité par Christiane Singer, *Du bon usage des crises*, Paris: Éditions Albin Michel, 2001b, p. 55.

mon état d'avant le choc. Il me fallait retrouver la confiance et la solidité nécessaire pour pouvoir travailler. J'ai eu peur à tort de rester seule ; maintenant qu'ils étaient tous là, il me fallait les faire travailler, mais je n'avais plus assez de clarté dans mes idées pour les accompagner convenablement. Je décide alors de demander à deux participants d'animer cette rencontre. Ils ont décliné mon invitation tout en m'assurant de leur soutien si nécessaire.

J'ai alors lancé le cercle de parole, pour me rendre compte que mon état de désarroi avait réduit à son minimum ma capacité de présence, d'écoute et de réflexion. Je n'étais pas en état de faire des relances pertinentes. J'avais une sensation subjective d'éloignement, le sens des paroles prononcées me semblait inaccessible et je ne comprenais plus ce que j'entendais. Aussi, je n'avais plus aucune résonance corporelle. Je ne rencontrais plus personne et je ne me laissais pas rencontrer non plus. J'ai toujours froid et mon crâne est tellement serré qu'il me fait mal, je me sens dans un piètre état. Je ne sais plus comment me tirer d'affaire. La seule voie de passage que je trouve est d'investir ce qui se passe pour moi dans le groupe. Ma représentation de la fonction de formateur est malgré tout mise en épreuve et m'empêche de me sentir complètement libre de m'engager avec aisance sur le chemin du partage authentique de mon expérience du moment. Comme je n'ai pas d'autre choix, je prends courageusement le risque de me lancer. Quel soulagement !

Je ne faisais que nommer mon malaise, décrire l'état que je vivais et les pensées absurdes qui l'accompagnaient. Tout le monde était là attentif. Leur présence attentionnée me ramenait progressivement à la mienne. Je me sentais honnête et j'observais que cette authenticité me reliait à eux et à moi. Même si j'avais encore des traces dans mon corps et surtout dans mon crâne de ma propre maltraitance, je me sentais plus présente et je récupérais petit à petit ma capacité d'interagir, de réfléchir et de me situer avec cohérence.

Au fur et à mesure que je tentais de nommer et de partager ce que je vivais, d'échanger avec les autres à propos de ce qui m'était arrivé, je commençais à cerner ce qui m'avait mis dans cette triste situation. En effet, le choix clair et vigoureux que ce participant a manifesté à ma collègue en choisissant d'aller travailler avec elle a été mal interprété. Je l'ai perçu comme une négation de moi, comme un rejet, une déconsidération, une non-validation de ma compétence et de mon existence, une confirmation de mon sentiment d'imposture. Alors que lui ne vivait rien de tout cela, il ne faisait que demander de l'aide avec force et peu de subtilité.

En effet, son urgent besoin exprimé sans ménagement a révélé avec violence ma non-confiance en mes capacités d'animatrice de groupe. Un processus s'est alors rapidement enclenché, et il a mis en route une habitude malsaine, une tendance autodestructrice qui me pousse à me comparer aux autres en me dévaluant. Cette

propension pour le moins périlleuse m'incite à oublier ma spécificité et sa valeur, à ne pas considérer mes avancées, mais surtout à me croire obligée d'exceller en tout, pour gagner ma crédibilité, si ce n'est mon droit d'exister. (Journal d'itinérance)

Grâce au travail réalisé au sein de notre communauté d'apprentissage autour de cette situation, ainsi qu'à mon effort d'explicitier le plus clairement possible ce moment, j'ai pu mieux cerner les contours de ce qui se passait pour moi là, comme dans d'autres situations similaires. Maintenant, je vois nettement de quelle manière je favorise moi-même l'enclenchement de ces états de stress avancés. Je me rendais compte dans ces instants que Christiane Singer a raison lorsqu'elle rappelle si justement que :

Ce dont nous avons peur, nous le créons presque irrémédiablement. C'est quelque chose d'effarant. [...] La peur a le pouvoir d'engendrer images et réalités. [...] Il faut y répondre en congédiant en nous la peur, en reprenant contact avec ce noyau infracassable qui nous habite. (Singer, 2001b, p. 72-73)

Cependant, ce noyau infracassable qu'évoque Christiane Singer et dont le contact nous permettrait de congédier nos peurs, pour autant que je puisse prétendre en avoir l'expérience, j'avais l'impression de ne pas en être si éloignée avant cet événement. C'est certain que l'état de confiance dans lequel je me trouvais m'avait fait lâcher toute forme de vigilance. Aussi, je crois qu'il y a eu effet de surprise lorsque ce participant est intervenu avec force au moment où personne ne s'y attendait. Cependant, je ne parvenais pas à m'expliquer qu'un tel événement puisse produire des effets aussi immenses. Cela me désappointait, d'autant plus que je me sentais particulièrement en forme depuis un moment. Je ne m'attendais pas à me retrouver subitement dans un tel état de stress et dans des comportements si caricaturaux.

Au fur et à mesure que j'analysais cette situation avec mes amis à l'aide du croisement de nos regards, je me sentais de moins en moins désenchantée, je découvrais que voir clair dans cette situation constituait pour moi une occasion de reprendre du pouvoir sur ma vie, dans des endroits que je ne pouvais habituellement que subir. Je

réalisais que j'avais désormais les moyens d'agir. Tant et aussi longtemps que je ne percevais pas clairement de quelle manière j'arrivais à me mettre dans de tels états, j'avais le sentiment de les subir, d'en être une victime impuissante.

En effet, observer, valider et comprendre la façon dont s'est construit cet état de crise m'ont ouvert des voies de passage pour pouvoir prévenir de telles situations avant qu'elles ne se produisent. Une hygiène de pensée pourrait me permettre de ne plus me laisser emporter par mes interprétations erronées. Il me faudra également faire un effort réel pour valider plus l'expérience vécue en situation d'extraquotidienneté en vue de laisser bouger la perception que j'ai de moi-même, des autres et de la réalité.

De plus, il m'est apparu avec évidence que j'avais une propension à valider davantage mes peurs que les signes tangibles de mes avancées ou encore celles de la bienveillance des autres à mon égard. Cette remise en doute permanente des autres, de moi-même et de la bienveillance de la vie pour moi était la pierre angulaire de mon système de dévalorisation persistante qui me fragilisait considérablement. Et rendait mes actions inconstantes et mes relations flottantes et pas suffisamment évolutives.

Par ailleurs, si par malchance ou encore par manque de vigilance le processus était enclenché, je venais de repérer qu'il y avait des moyens d'agir pour retrouver une capacité de reliance à moi et aux autres. Je venais de vivre la preuve que les autres nous aident à voir ce que nous ne pouvons appréhender seul. Leur capacité de nous accueillir tel que nous sommes est une école redoutable pour apprendre à sortir de l'isolement et du déni. Mais aussi pour apprendre avec eux et grâce à eux à s'accueillir et à s'accepter avec indulgence, simplicité et pourtant sans complaisance.

5.9 Conclusion

Pour conclure ce texte, j'aimerais revenir sur la question de la promesse potentialisante que constitue le travail du corps sensible pour accompagner les processus de changement humain. En effet, comme on peut bien le voir dans l'illustration que nous avons mis ici, faire œuvre d'accompagnement au contact du corps sensible offre une opportunité inédite de production de sens et de connaissance. Nous avons affaire ici à des savoirs d'expériences. Le corps sensible est producteur de connaissance par contraste comme le dit avec justesse Danis Bois (2007). Pour lui,

Tout nouvel état corporel lié au sensible, en même temps qu'il se révèle, met en lumière pour le sujet son état antérieur. L'étudiant qui fait l'expérience du sensible se découvre soudainement *comme* ayant été jusque-là non existant, dans cette forme spécifique d'exister au contact du sensible. (2007, p. 344)

Une telle expérience, en plus de produire des connaissances, du sens et de la santé, s'avère productrice de sujets sensibles connaissants et agissants, qui cheminent tranquillement mais lucidement vers leur accomplissement.

CHAPITRE VI

SUR LES TRACES DE MA PRATIQUE D'ACCOMPAGNEMENT :

Un chemin éthique de trans-formation, de renouvellement de pratique et de connaissance

L'apprentissage de l'éthique n'est jamais achevé.
Malherbe 1997

Prologue

Si s'épanouir c'est réaliser un accomplissement intérieur, cet accomplissement doit néanmoins pouvoir s'inscrire dans une expérience du quotidien tissée et métissée par un réseau de relations vivantes et créatrices avec soi et avec autrui.

Jacques Salomé, 1999

Au terme de ce long parcours de formation et de recherche, je voudrais revenir sur mes pas pour interroger mon processus, en vue de risquer quelques réponses à la question de recherche que je portais au tout début de cette démarche de maîtrise. Je rêvais de pouvoir identifier, à partir de mon expérience, *les quelques conditions relationnelles d'un accompagnement trans-formateur respectueux d'une éthique du sensible*. Je voudrais rappeler ici, qu'au début de ce processus de recherche-formation, la crise de sens que je traversais questionnait la globalité de ma vie. Je me sentais ébranlée aussi bien dans ma vie personnelle que dans ma vie professionnelle. Je savais que je pouvais faire confiance à l'intégrité de ma quête et à la justesse de ma démarche sensible. Je savais par expérience que les protocoles de travail sur lesquels je m'appuyais pour accompagner ma vie et celle des autres étaient d'une pertinence et d'une efficacité incontestable. J'avais pourtant le sentiment de ne pas avoir saisi quelque chose, comme si un gros angle mort m'empêchait

d'apercevoir des éléments essentiels à ma compréhension. Ainsi, je me sentais de plus en plus désemparée et, dans ma fonction d'accompagnatrice, je commençais à vivre plus souvent qu'autrement un sentiment d'imposture. C'est cette inconfortable sensation qui va enfin me mettre en chemin de formation et de recherche. J'espérais ainsi pouvoir naître à ma propre singularité, pour devenir un véritable sujet auteur de son histoire et acteur de sa propre vie.

Il n'est pas alors étonnant que ma vie bienveillante m'ait conviée au bon moment, à la bonne place et auprès des bonnes personnes et pour que je puisse réunir les conditions dont j'avais besoin afin d'aborder mon projet de recherche-formation qui porte essentiellement sur la question de l'éthique en relation d'accompagnement trans-formateur. Si nous avons déjà clarifié, au deuxième chapitre de ce mémoire, ce que nous entendons par la notion de relation d'accompagnement sensible, il reste important de préciser avant d'aller plus loin ce que nous entendons par les notions de trans-formation et d'éthique en approche somato-pédagogique de l'accompagnement.

6.1 La question de la trans-formation³⁸ en relation d'accompagnement sensible

La formation est un voyage ouvert qui ne peut être anticipé, et un voyage intérieur, un voyage où l'on se laisse affecter dans ce qui nous est propre, où l'on se laisse séduire et requérir par ce qui advient. L'enjeu ici c'est soi-même, la constitution de ce que l'on est, la déstabilisation et l'éventuelle trans-formation de soi-même.

Jorge Larrosa, 1998

³⁸ La notion de **Trans** utilisée ici a été empruntée à Basarab Nicolescu pour tenter de dire que lorsque nous parlons de trans-formation en approche somato-pédagogique de l'accompagnement, nous faisons référence à ce qui va au-delà tout en passant au travers de toutes les formes connues de formation.

Il serait incohérent d'aborder la notion de trans-formation telle qu'elle est envisagée dans ce travail de recherche sans passer d'abord par la clarification du concept de formation. Issue du latin « *formare* », la notion de former induit d'emblée l'idée de donner forme à un être humain. Michel Fabre (1994), René Barbier (1995) ou encore Bernard Honoré (1992) posent la formation comme une oeuvre ontologique et comme une ouverture à l'existence. Pour Michel Fabre, « [...] dans la formation, c'est l'être même qui est en jeu, dans sa forme » (Fabre, 1994, p. 23). Jeanne-Marie Rugira abonde dans le même sens en précisant que la fonction principale de l'acte de former consiste : « [...] à ouvrir le chemin du sens ; ouvrir tout ce qui pourrait permettre à chaque humain d'apprendre à être, à se situer, à devenir (dans le sens du devenir de l'être) et à assumer son humanité » (Rugira, 2004, p. 68). À la suite de Barbier (1995, p. 64), nous pouvons dire que dans notre pratique, penser la formation nous convoque à oser aller à la rencontre d'une région essentielle de soi-même, que Danis Bois (2008) désigne comme étant *la région sauvage de l'être humain* qui serait à connaître. La formation procéderait ainsi d'un élan de soi vers soi et consisterait en une véritable mise en forme, une organisation pertinente de cet élan vital et créateur. L'art du somato-pédagogue consiste ainsi à faire sentir aux étudiants en quoi chacun d'eux est animé par cet élan, mais surtout en quoi celui-ci demeure avant tout leur propre élan qui signe leur indiscutable singularité.

6.1.1 Le somato-pédagogue : un accompagnateur des processus de trans-formation

*L'accompagnement du dévoilement de cet élan de soi vers soi.
Un accompagnement qui conduit un être humain sur le
chemin de son émancipation, de son affranchissement, de sa
liberté, de son humanisation.*

René Barbier, 1995

Accompagner en somato-pédagogie, c'est vouloir faire oeuvre d'humanité. Comme le dit si bien Philippe Merieu (1993), l'enjeu ici consiste à : « [...] faire advenir l'humanité dans l'Homme ». En vue de cheminer vers cette visée humanisante en formation, le

somato-pédagogue tente de répondre à cette question pertinente que pose Eve Berger (2006, p. 212) : « [...] par quels moyens on peut apprendre et grandir en conscience à partir d'un vécu corporel plus riche et mieux ressenti ? » Dans sa pratique, le somato-pédagogue invitera la personne à placer le corps, le rapport au corps et au mouvement, au centre de son processus de trans-formation. La personne sera ainsi conviée à : « [...] vivre une expérience corporelle, à reconnaître les impacts de son ressenti sur sa réflexion et, finalement, à construire du sens à partir de son expérience vécue. » (Bois, 2007, p. 76) Cette rencontre intime avec son propre corps permettra au sujet en formation de faire la rencontre d'une potentialité corporéifiée, au plus profond de son intériorité incarnée. Cette potentialité se présente sous forme d'un mouvement interne, que Danis Bois désigne également comme un principe actif de renouvellement de la personne et de sa transformation. C'est donc la rencontre de la personne avec son mouvement interne qui est le principal vecteur de la transformation dans notre approche d'accompagnement.

À travers la pratique de l'acte perceptif extraquotidien, la potentialité devient ainsi progressivement une réalité tangible, le sujet ayant la place et le temps de constater et d'évaluer la transformation de son champ de perception. La notion de potentialité cesse alors d'être une énigme pour se révéler sous la forme d'un « mouvement interne » envisagé comme principe de renouvellement, vécu par le sujet sous la forme d'un processus intime de changement qui touche d'abord le rapport. (Bois, 2007, p. 73)

En approche somato-pédagogique de l'accompagnement, la formation consiste avant tout à développer la capacité d'un sujet à percevoir mieux qu'il ne le faisait généralement, à entrer en relation avec son corps de manière plus consciente et à s'ouvrir à une nature de perception organiquement ancrée et distincte de celle qui lui est accessible par l'usage habituel de ses sens. Ainsi s'ouvre à lui une possibilité de progrès perceptif autorisé par une formation qui passe par un entraînement de l'attention et de la perception. Ce progrès se construit à travers un entraînement répété de situations dites « extraquotidiennes »³⁹

³⁹ Selon Danis Bois (2007, p. 75), « La mise en situation extraquotidienne est ainsi nommée par opposition à (ou en complément de) l'expérience puisée dans la vie quotidienne, cette dernière se caractérisant à la fois

d'expériences corporelles. Cet espace-temps formateur permet le dévoilement d'un rapport à l'intériorité corporelle renouvelé grâce à une démarche pédagogique spécifiquement centrée sur la relation au corps. Cette pratique formative s'inscrit dans la lignée des pratiques de formation dites existentielles, si je me permets cette expression chère à Marie-Christine Josso (1991). Pour cette auteure, la formation existentielle implique une métamorphose profonde de l'être et un projet clair d'humanisation. Un tel projet se déploie dans notre pratique grâce à la centration sur le mouvement interne, qui est par définition formateur dans ce sens qu'il informe tout en sculptant les sujets en formation. Cette idée de prendre forme à partir de son propre mouvement interne est fondamentale comme l'indique avec pertinence Diane Léger (2006, p. 139). En effet, comme l'affirme Léger un peu plus loin, dans une telle conception de la formation, on ne cherche pas à modeler un être selon une forme définie d'avance, le plus souvent par autrui. On cherche plutôt à permettre à la personne de s'inscrire dans le respect de ce qui anime et informe la spécificité de sa propre vie et qui lui donne des formes singulières et toujours provisoires. Agir en formation dans cette perspective implique une confiance absolue en ce mouvement interne et une capacité de le saisir et d'y consentir surtout parce qu'il opère indépendamment de notre volonté et de notre contrôle.

Pour Patrick Large (2007), le mouvement interne dont il est spécifiquement question dans notre approche transforme la matière du sujet bien avant de transformer ses modes de perception, ses représentations et ses points de vue sur lui-même, les autres et le monde.

par son cadre habituel de déroulement et par une attitude naturelle envers cette expérience. » Étant donné que cette nature de sensibilité incarnée et résonante ne se livre pas dans une expérience quotidienne et qu'elle ne dépend pas des sens extéroceptif, intéroceptif et proprioceptif, il est donc nécessaire de créer des conditions d'expérience spécifiques, notamment grâce à l'accordage somato-psychique manuel, gestuel, introspectif ou verbal afin de permettre à la personne de vivre une expérience inédite du corps qui ne pourrait exister en dehors de ces conditions particulières. Une qualité d'attention nouvelle sera également convoquée. Comme le précise avec pertinence Danis Bois (2007, p. 328), « Le sensible est un mode de préhension de soi-même et du monde global et immédiat, qui obéit à des lois, à des règles et à une cohérence spécifiques. »

Cette idée de la transformation de la matière n'est pas neuve ; bien avant Danis Bois, Sri Aurobindo⁴⁰ en parlait.

Ce mouvement est comme une force autonome, doté d'une propre conscience. Quand le sujet est suffisamment entraîné, ce qu'il perçoit ne se limite plus à la modulation tonique, mais surviennent des pensées émergentes. On peut même dire que commence un enseignement de l'intérieur sous forme de paroles non réflexives jaillissant de la profondeur. (Large, 2007, p. 24)

Dans un tel projet d'accompagnement, les protocoles pédagogiques proposés selon des conditions d'extra quotidienneté permettent de faire vivre au sujet en formation un véritable processus de transformation. Celui-ci passe par des expériences perceptives qui dépassent l'obstacle constitué par les idées que la personne se fait sur elle-même, sur le monde et sur la vie. Ainsi, par cet accompagnement somato-pédagogique, le sujet sera amené à surpasser l'ensemble de ses habitudes, tout d'abord perceptives, puis motrices et enfin conceptuelles. Le retour réflexif demandé à la suite de chaque expérience corporelle significative lui permettra de dégager un sens intelligible utile pour son déploiement et la transformation de son rapport au monde. Aimé Hamann (1993, p. 32) définit parfaitement bien ce concept de rapport en ces termes :

Le mot rapport se réfère donc ainsi à la présence organisante et transformante de notre histoire personnelle, en même temps que de l'histoire de l'humanité en chacun de nous. Il se réfère à l'organisation même de notre corps, qui qualifie et détermine notre rapport à la vie, à nous-mêmes et aux autres.

Envisager la question de la transformation dans un processus pédagogique exige donc de préciser que le type de transformation dont il est question dans un tel projet d'accompagnement est surtout :

[...] une modification des rapports qu'un individu entretient avec lui-même, avec les autres personnes et les choses de son environnement. Il s'agit donc d'une transformation du complexe relationnel dans lequel se trouve inséré un individu. (Roustang, 2006, p. 27)

⁴⁰ Sri Aurobindo, poète et philosophe indien a exploré la conscience à travers la pratique du « yoga intégral ». Sa vie et son œuvre a été mise en évidence par Satprem, son disciple et témoin dans son livre « Sri Aurobindo; Ou l'aventure de la conscience », édité en France en 1993

Comme le rappelle Jeanne-Marie Rugira (2004, p. 86-87), « Ce type de changement exige, de la part du formé, un certain seuil de tolérance à l'ambiguïté, à l'incertitude, voire même à l'absence de renforcement positif; bref une capacité de persévérer malgré ou plutôt grâce à tout ce qui arrive. ». C'est ce rapport à l'ambiguïté, et l'incertitude, ce devoir de persévérer dans l'existence, comme dirait Bernard Honoré, qui fit de cette pratique d'accompagnement une entreprise d'une exigence éthique très élevée.

Une exigence éthique qui nous convie à assumer notre ultime responsabilité humaine qui, comme le précise avec éloquence Jean Philippe Gauthier (2007, p. 263), ne consiste pas à se révolter face à ce qui est, ni à s'y résigner, mais plutôt à apprendre à investir son ultime liberté ; la liberté de s'impliquer et d'entretenir une vraie relation avec ce qui est, en vue de pouvoir renouveler son rapport. En citant Aimé Hamman (1993, p. 36), Gauthier (2007) nous invite à apprendre en vue de réussir à répondre à ce suprême défi éthique qui consisterait à pouvoir :

[...] émerger du monde de la causalité et de la culpabilité pour entrer dans celui de la responsabilité. Nous ne sommes pas « coupables » de ce que nous sommes, ni nos parents, ni les autres, mais chacun de nous est responsable de l'être humain qu'il est et, par le fait même, de l'humanité tout entière.

6.2 La question de l'éthique en relation d'accompagnement sensible

Il n'y a pas d'éthique en général, tout comme il n'y a pas de sujet abstrait. Il n'y a que des êtres humains particuliers, convoqués par des circonstances à devenir sujet chacun en ce qui le concerne ; ou plus précisément à entrer dans le processus de composition d'un sujet.

Rugira, 1996

La question de la relation est intrinsèquement liée à celle de l'éthique car, comme le dit si bien Meirieu (1991, p. 11), l'éthique interroge le sujet à propos de la finalité de ses actes et le place *d'emblée* devant la question de l'autre. Dès le début de cette recherche, je me suis trouvée dans des questionnements d'ordre éthique. Je réalisais plus que d'habitude qu'il ne suffisait pas d'avoir de bonnes intentions et de savoir que ce que nous faisons est pertinent pour être libéré de nos responsabilités éthiques. Il faut en plus savoir ce que vivent les gens qui travaillent avec nous, être informé à propos de l'expérience qu'ils font au contact de ce que nous leur proposons. Il faut aussi tenter autant que possible de les supporter dans la gestion des conséquences de nos actes, car c'est bien devant eux que nous sommes imputables.

Me voilà alors devant la question de l'autre et devant l'obligation de tenir compte de la singularité de chaque personne et de son altérité. L'autre est mon semblable, nous l'avons déjà dit, mais il est aussi radicalement différent de moi. L'exigence éthique nous convie à apprendre à accepter et à accueillir la différence sans pour autant créer des différents. Jusqu'à quel point nous savons tenir compte de la vision du monde de l'autre, de sa sensibilité particulière, de ses choix, de ses décisions et de son rythme lorsque nous sommes engagés ensemble dans un contrat d'accompagnement ? Comment apprendre au cœur des démarches d'accompagnement à laisser à l'autre le pouvoir sur sa propre vie et sur son devenir ?

Dans le contexte du travail du corps en mouvement, cette question est très délicate. En effet, l'écoute du déploiement de la personne via son propre mouvement interne nous

met devant le constat qu'il est possible de tenir compte de la progressivité de la personne, de son propre rythme et des orientations réelles du mouvement de sa propre vie. Cependant, là où la situation devient plus corsée, c'est qu'il peut arriver que l'accompagnateur puisse sentir avec justesse ce qui se passe dans le corps de son patient ou étudiant, saisir les phénomènes qui s'y déploient et le sens qui s'y donne, sans que celui-ci ne puisse encore l'apercevoir ou se l'approprier. Il est clair dans ce cas que ce que l'accompagnateur vit n'est pas forcément l'expérience que fait l'accompagné. Ce n'est pas parce qu'un phénomène perceptif se passe dans mon corps et que l'accompagnateur le perçoit avec clarté que je suis forcément en relation consciente avec lui. Ainsi, je ne pourrai pas réfléchir sur une expérience qui n'est pas la mienne, ni l'utiliser pour éclairer ou orienter ma vie. Nous sommes donc face à une forme de subjectivité qui n'est pas forcément accessible d'emblée à la conscience du sujet lui-même. Ici, l'enjeu éthique de l'accompagnateur consiste à tenter de partager l'information qu'il a saisie sans pour autant que ce soit une forme de pression exercée sur l'autre pour tenter de le convaincre. C'est là que la responsabilité du pédagogue devient d'une grande exigence, il doit savoir attendre que l'autre mure dans sa capacité de se percevoir, de se recevoir et de réfléchir autour de son expérience sensible de façon cohérente. Cependant, il a également la responsabilité de créer des conditions pour que l'autre puisse percevoir, reconnaître et valider ce qui se passe en lui, en saisir le sens et agir en conséquence.

6.2.1 La question de la résistance en relation d'accompagnement sensible : *un enjeu éthique*

En contexte d'accompagnement somato-pédagogique, il arrive parfois que la rencontre de la personne avec son mouvement interne, cette forme spécifique d'expression incarnée de sa force de renouvellement, soit l'occasion de tractations parfois délicates avec sa force de préservation. Danis Bois (2007, p. 334) précise sur cette question que la personne découvre une exigence de vie lorsqu'elle contacte cette force vive interne. Curieusement, il arrive parfois que cette rencontre avec sa propre profondeur peut être

source de déploiement de la personne tout en étant créatrice de tensions cognitives, affectives et physiques quelquefois inconfortables. La rencontre entre ces deux forces semble incontournable dans le processus de transformation des personnes.

Dans ce cas, l'expérience perceptive tout comme le sens qui se donne sont à la fois trop nouveaux et trop confrontants pour la personne quant à la gestion de sa vie. Elle a donc besoin de prendre du temps pour passer de la perception à la validation du sens qui se donne et à sa capacité de faire des choix de mise en action en congruence avec son expérience sensible. C'est ici que le processus d'accompagnement est incontournable et que les questions éthiques se posent avec acuité. Il est pertinent de signaler ici, à la suite de Danis Bois (2007), que :

C'est à ce moment, en général, qu'apparaît la phase de négociation entre cette nouveauté et la structure d'accueil de la personne, faite de ses habitudes, de ses repères, de ses valeurs ; phase de négociation qui peut générer certaines tensions. L'art de notre accompagnement consistera donc à réussir à faire en sorte que cette tension devienne productrice de transformation. En effet, une fois que la personne entre en rapport avec sa force de renouvellement et que s'active en elle sa résistance, c'est elle-même qui est au cœur de la négociation. (Bois, 2007, p. 115)

Comme c'est la personne accompagnée qui est au cœur de cette exigeante négociation, c'est à elle de décider de ce qu'elle veut faire de sa prise de conscience, du rythme de gestion ainsi que des différentes orientations qu'elle peut prendre au cours de son processus de transformation. Comme cette « nouveauté qui se donne est furtive, volatile, éphémère » (Bois, 2007, p. 114) lorsqu'elle est trop confrontante, la personne se protège parfois en l'oubliant aussitôt. C'est pour cela que l'accompagnateur doit veiller à rappeler aux personnes qu'il accompagne de prendre le temps de percevoir, de reconnaître, de valider, de nommer et de partager avec d'autres l'expérience qu'ils viennent de vivre. Ce qui permet au sens de cette expérience de résister au temps et de subsister dans notre conscience.

Par ailleurs, comme le propose le même auteur, parfois cette nouveauté qui se révèle avec une évidence déconcertante au cœur de l'expérience sensible : « [...] est vraiment

radicale. C'est-à-dire qu'il n'y a pas de précédent, il n'y a pas de trace mnésique avant cette expérience ; il n'y a pas non plus de représentation toute faite qui attend cette nouveauté et qui pourrait la confirmer. » (Bois, 2007, p. 114) Ainsi, comme dans tout processus d'apprentissage qui prend en compte la globalité de la personne dans sa dimension existentielle et essentielle, il est évident qu'une telle nouveauté peut mettre tout le système d'adaptation de la personne momentanément en situation de déséquilibre. En effet, comme le rappelle Danis Bois (2007),

Certaines fois, l'expérience, porteuse d'informations percutantes, crée chez la personne un véritable choc ; cette information imprévue ouvre en même temps une perspective inédite, révèle les représentations mises en place et crée une résistance, obstacle à la prise en compte de cette perspective nouvelle. (Bois, 2007, p. 116)

Dès le début de cette recherche, le retour sur ma vie professionnelle m'a permis de constater que bien que je sois devenue avec le temps et le travail une grande spécialiste de l'accompagnement du mouvement de la vie tel qu'il se déploie en moi et en l'autre et tel qu'il nous déploie au cœur de notre intériorité corporéifiée, certaines dimensions de ma fonction d'accompagnatrice avaient besoin d'être examinées de plus près. En effet, même si lorsque j'étais en contexte de travail extra-quotidien, qui constituait globalement mon champ d'expertise et de pertinence, je me sentais juste, rassurée et rassurante, je m'apercevais plus souvent qu'autrement désemparée lorsque mes patients ou encore mes étudiants m'apparaissaient dans la vie quotidienne avec l'ensemble de questions complexes soulevées par l'articulation difficile entre l'expérience vécue en formation ou en thérapie au contact du corps sensible et leur vie familiale ou professionnelle par ailleurs. J'étais donc mise en face de la question de l'autre, à celle du sens de mes actes, ainsi que celle de ma responsabilité et de ma pertinence comme accompagnatrice. J'étais conviée à devenir moi-même un véritable sujet éthique. Comme le mentionne avec justesse Jeanne-Marie Rugira, le sujet éthique est « [...] un sujet ouvert à la rencontre avec l'autre et à sa propre transformation. Ayant fait le deuil de lui-même comme sujet identique et stable, il a pris conscience de son éducatibilité. » (Rugira, 1996, p. 191).

J'étais moi aussi, au même titre que mes étudiants ou certains de mes patients, bien au cœur de mon propre processus de trans-formation aux prises avec mes propres résistances. La résistance est une expression incarnée de cet état de déséquilibre annonciateur du changement et porteur des promesses d'un meilleur état de santé personnelle et relationnelle. Christian Bobin décrit avec éloquence les enjeux de ces moments de passage indispensables à tout processus de trans-formation en ces termes :

Une vie neuve, c'est ce que l'on voudrait mais la volonté, faisant partie de la vie ancienne, n'a aucune force. On est comme ces enfants qui tendent une bille dans leur main gauche et ne lâchent prise qu'en s'étant assurés d'une monnaie d'échange dans leur main droite : on voudrait bien d'une vie nouvelle mais sans perdre la vie ancienne. Ne pas connaître l'instant du passage, l'heure de la main vide.

Ce qui vous rend malade, c'est l'approche d'une santé plus haute que la santé ordinaire, incompatible avec elle. Mais bon, on résiste. Tout vous retient, la mère, les amis, les jeunes dames. On n'aime plus guère cette vie-là, mais au moins on sait de quoi elle est faite. Si on la quitte, il y aura un temps où on ne saura plus rien. Et c'est ce rien qui vous effraie. Et c'est ce rien qui vous fait hésiter, tâtonner, bégayer - et finalement revenir aux voies anciennes. (Bobin, 2003, p. 52-53)

Ce possible retour aux voies anciennes constitue à nos yeux l'épreuve éthique par excellence en relation d'accompagnement. L'accompagnateur souhaite toujours pour l'autre, comme pour lui-même d'ailleurs, un passage réussi. Il est toujours là comme support lorsque l'autre est aux prises avec le déchirement que lui fait vivre l'heure de la main vide, lorsqu'il se sent seul devant le rien. L'accompagnateur devra donc savoir attendre pour que la vie gagne. Il attendra patiemment parfois avec un pénible sentiment d'impuissance, parfois avec terreur, que l'autre puisse exercer son libre arbitre face à son propre débat intérieur. La personne peut donc vivre transitoirement un état de vulnérabilité et de grande insécurité, qui a des conséquences sur sa vie en général comme sur la relation d'accompagnement en particulier.

C'est dans cet épisode que des enjeux transférentiels peuvent être envahissants et complexifier la relation d'accompagnement et la dynamique de communication. Il devient

alors éthiquement important de faire prioritairement le choix *de prendre soin*, d'oser regarder et de tenter de comprendre les enjeux que l'autre traverse ainsi que les enjeux relationnels qui se jouent à cet endroit. La relation de confiance avec l'accompagnateur participera alors à créer des conditions de facilitation et de sécurité dont l'autre a besoin dans cette transition nécessaire à son processus d'apprentissage et de transformation.

Dans de telles circonstances, l'accompagnateur a souvent l'impression de voir clair là où la personne accompagnée se sent dans le brouillard. Si ce premier a la responsabilité de faire circuler l'information qu'il possède, de s'assurer que la personne accompagnée comprend sa situation en vue de pouvoir mieux discerner, il doit faire attention pour ne pas faire de la pression sur l'autre ou faire des choix de vie à sa place sous prétexte que ce serait bon pour lui. Car en effet, c'est toujours l'autre qui aura à assumer et à vivre avec les conséquences de ces choix.

C'est pour cette raison qu'il faut accompagner de plus près les processus déclenchés par l'expérience vécue au contact du corps sensible, notamment la manière dont le sujet en formation réfléchit son expérience. On accompagne ainsi un processus de changement en marche. L'accompagnement sert donc à reconnaître, à valider, à clarifier et à intégrer ce que le sujet a ressenti, vécu, éprouvé et pensé au cours de son expérience sensible et a posteriori. Il pourra ainsi faire des choix éclairés pour sa vie et les mettre en action avec discernement.

Je voudrais, à cette étape de ce travail, revenir à ma propre pratique pour ne pas discuter des enjeux de ma pratique et de son renouvellement de manière abstraite. Comme je ne pourrais jamais faire le tour complet de mon chemin de renouvellement professionnel et relationnel, j'ai choisi de présenter ici un cas d'accompagnement qui me semble porteur et assez pertinent à cause de son exemplarité. En effet, ce cas me semble assez parlant pour donner à voir à l'œuvre la praticienne que je deviens.

6.3 Aborder le trouble de stress post-traumatique⁴¹ en approche somato-pédagogique de l'accompagnement : *le cas de Kaëla*

Kaëla est une belle jeune femme de 28 ans ; lorsque je l'ai rencontrée, elle était étudiante à l'université, elle vivait loin de sa ville natale avec son copain et travaillait une vingtaine d'heures par semaine comme serveuse dans un restaurant pour subvenir à ses besoins. Son père est iranien d'origine et il est arrivé au Canada avec sa famille comme réfugié politique. Ils ont quitté leur Iran natal après avoir vécu des expériences d'une violence extrême pendant la guerre d'Iran, à la fin des années 1970. Sa mère est québécoise, mais Kaëla a vécu la majeure partie de son enfance entourée de sa famille iranienne dans la maison de ses grands-parents où elle cohabitait avec ses parents, sa sœur, ses grands-parents, des oncles, des tantes et des cousins. Elle a grandi au sein d'une famille éprouvée par sa lourde histoire et des défis de l'exil. Dans cette maison, tout le monde gardait sous silence toute cette part tourmentée de leur passé. Dès la fin de son adolescence, Kaëla était mal dans sa peau et comme par hasard elle s'est mise à fréquenter des environnements peu recommandables et des hommes corrompus qui évoluaient dans des milieux du crime organisé. Dans ce cadre, elle a vécu de façon répétitive des situations de plus en plus marquées par une extrême violence. Plus d'une fois, elle a eu à craindre pour sa vie, et elle a dû changer de ville souvent pour mettre sa vie et celle de son conjoint de l'époque à l'abri de leurs détracteurs. Bien malgré elle et sûrement à son insu, elle a vécu comme si elle ne faisait que répéter l'histoire familiale dans sa vie singulière. Elle a quitté définitivement ce milieu violent vers ses 26 ans. Elle s'est exilée loin des grandes villes, de ses anciens amis et de sa famille. Elle voulait s'en sortir, se construire une vie simple et paisible mais sa santé physique et mentale était lourdement entamée. En plus de souffrir d'une hépatite C, elle souffrait d'un trouble de stress post-traumatique avancé. Elle était diagnostiquée et suivie de temps en temps en psychiatrie. Depuis le début de ses études universitaires et de sa nouvelle vie amoureuse, sa vie était constamment hantée par l'horreur ; elle était faite de détresse, de terreur et de réactivité extrême. Ses nuits étaient peuplées de rêves pénibles et répétitifs des événements traumatisants de sa vie d'avant et ses journées se perdaient à moitié dans des souvenirs d'horreurs. Kaëla vivait dans une intense détresse psychologique. Parfois, par épuisement elle avait des comportements autodestructeurs qui pouvaient aller jusqu'à porter atteinte à sa

⁴¹ Selon l'OMS et le (DSM-IV), on retrouve le trouble de stress post traumatique sur des sujets ayant été témoins ou ayant vécu des événements durant lesquels leur intégrité physique ou celle d'autrui a pu être menacée. La réaction du sujet à ce type d'événement s'est traduite par une peur intense, un sentiment d'impuissance ou d'horreur. Plus tard, la personne continue de revivre ces événements de façon répétitive et envahissante sous formes de souvenirs, de cauchemars ou d'images, provoquant ainsi un sentiment intense de détresse psychique, de réactivité exagérée et de dysfonctionnement dans différents secteurs de sa vie.

propre vie. Elle avait également des réactions trop agressives voire violentes envers les autres. Elle vivait éloignée d'elle-même pour se protéger de ses souvenirs troublants, elle oubliait beaucoup de choses significatives pour son existence. Elle avait beaucoup de difficultés à éprouver de l'intérêt pour elle, pour sa vie et surtout pour les autres. Elle vivait avec un sentiment de détachement et d'étrangeté face à sa propre vie et dans son rapport aux autres. Tout ceci la rendait de plus en plus dysfonctionnelle, autant dans sa vie de couple que dans sa vie professionnelle, sociale et académique. Kaëla m'a été présentée suite à une tentative de suicide par une collègue qui lui a recommandé de me demander de l'accompagner.

6.3.1 Un contrat d'accompagnement : un projet de re-sensorialisation

Dès le début de notre relation d'accompagnement, nous avons convenu de travailler ensemble au moins sur une période d'un an et en séance d'accompagnement duale par la médiation du corps sensible. Dès cet instant, nous étions engagées ensemble dans un *projet soutenu d'éveil de la conscience corporelle et d'éducation attentionnelle perceptive et de présence*. On se voyait à une fréquence d'une fois par semaine en général, mais dans des périodes critiques, cela pouvait aller jusqu'à deux fois par semaine. Progressivement les séances ont été plus espacées jusqu'à se revoir seulement sporadiquement, lorsqu'elle ne pouvait plus s'accompagner seule.

Lorsque je me suis engagée dans ce projet d'accompagnement avec Kaëla, j'avais pour moi-même le projet d'observer et de renouveler ma pratique et ma posture d'accompagnatrice. J'ai donc proposé à Kaëla d'accepter de s'engager avec moi dans une démarche pédagogique. On avait le projet commun de créer des conditions pour lui permettre d'apprendre à réhabiter autrement son corps et sa vie en vue de pouvoir habiter le monde et ses relations de manière plus saine. Nous avions le corps comme allié principal de ce projet original de rééducation. Je lui ai dit qu'on allait ensemble s'appuyer sur son corps pour déployer une rééducation perceptive et attentionnelle susceptible de lui permettre de renouveler le rapport à son corps, à sa vie, à elle-même, aux autres et aux différents événements qui jalonnent son existence.

Kaëla savait autant que moi que son passé traumatisant avait pris en otage le rapport à sa vie, aux autres et au monde, elle était prisonnière de son passé personnel et familial. Elle avait un désir profond qu'elle portait comme un rêve plutôt inaccessible, elle rêvait de pouvoir se réapproprier sa vie. Elle rêvait de pouvoir entretenir à nouveau un rapport à elle, à son corps et aux autres sans que toutes ses interactions soient médiatisées par ses peurs et sa détresse. Nous avons convenu de ne pas nous occuper de ses multiples pathologies, pour nous concentrer sur un projet d'apprentissage. Apprendre pour pouvoir enfin sortir de la désensorialisation dont elle était victime. Comme l'enseigne fort pertinemment Danis Bois (2005⁴²), la désensorialisation consiste principalement à installer une distance nette entre la personne et son corps, entre la personne et ses perceptions intérieures, entre la personne et son mouvement interne, entre la personne et son éprouvé. C'est une stratégie employée par le sujet via son corps et toute son organicité pour se protéger voire même se soustraire à la douleur physique et à la souffrance psychique. C'est le seul choix dont dispose la personne pour pouvoir survivre malgré et au sein d'un contexte très difficile. Cette stratégie se met en jeu à chaque fois qu'une situation vécue comme dramatique dépasse brusquement la capacité d'adaptation de la personne. Ce phénomène accompagne systématiquement le processus de refoulement psychique classiquement décrit.

La désensorialisation constitue ainsi une stratégie de survie, les personnes sont ainsi condamnées à survivre au risque de perdre une partie d'elles-mêmes et du sens de leur existence. C'est pour cela que la désensorialisation majeure entraîne inéluctablement une perte totale de confiance. Ainsi, la personne ne peut plus faire confiance ni à elle-même, ni aux autres, ni à la vie. Lorsque la personne est confrontée aux événements traumatisants qui dépassent de loin ses possibilités physiques et psychiques d'adaptation, elle perd son rapport au corps et c'est cela qui produit la désensorialisation et la perte de sensibilité qui s'ensuit. Ce phénomène se produit pour la protéger, mais elle l'éloigne en fait de son humanité. La désensorialisation est une stratégie de préservation qui déshumanise l'être humain et le prive de son autonomie relationnelle.

⁴² Notes de cours pour le mestrado en psychopédagogie perceptive de l'Université Moderne de Lisbonne.

Nous avons donc comme projet commun de travailler à créer des conditions pour qu'elle puisse progressivement se re-sensorialiser. J'ai ainsi invité Kaëla à se glisser pas à pas dans mes propositions de travail somato-pédagogique pour vérifier si cela serait possible pour elle de se rapprocher d'elle, de découvrir un nouveau rapport à son corps et d'apprendre à apprendre de celui-ci. Je faisais ainsi le pari avec elle que si elle apprenait à être dans une plus grande proximité avec elle, au-delà de ses symptômes, elle pourrait découvrir des lieux non blessés d'elle-même pour s'y appuyer dans son processus de formation et de renouvellement de son rapport à la vie. À l'instar de bien des formateurs dont Bernard Honoré (2001) est le chef de file, nous étions ensemble face au défi de faire de ce processus d'accompagnement pédagogique une œuvre formatrice qui aura forcément des effets soignants.

6.3.2 Sur les traces de notre chemin d'accompagnement somatique

Dès le début de cet accompagnement, j'allais au plus simple, je recourais à une structure codifiée pour lui faire expérimenter une forme spécifique de toucher de relation producteur d'un climat de confiance. Je savais que l'instauration d'un climat de confiance était essentiel pour permettre à Kaëla de persévérer dans cet apprentissage que je savais exigeant pour une personne qui souffre de désensorialisation. À la suite de Christian Courraud (2007, p. 15), précisons que :

Dans ce toucher unifiant, s'installe une réciprocité dans laquelle le patient et le praticien se rencontrent dans une relation profondément humaine, en amont de l'affectivité et de l'émotion. Le patient peut alors faire l'expérience de lui-même dans un climat de confiance, d'écoute et de respect.

Au cours de cet accompagnement formateur avec Kaëla, je m'adressais aux différentes parties de son corps en quête d'accordage somato-psychique en m'appuyant

principalement sur le tonus et sur des mouvements linéaires⁴³ ainsi que des mouvements de convergence et de divergence⁴⁴. Le toucher psychotonique me permettait ainsi d'avancer avec Kaëla dans un projet de reconstruire un lien unifiant entre son corps et son psychisme, entre son corps, ses pensées, ses émotions, sa représentation du monde et ses comportements. Ce type de toucher constitue une base indiscutable à cette forme d'éducation somatique. Comme le confirme Christian Courraud (2007, p. 36),

Il convient de bien remarquer qu'avec le toucher psychotonique, nous modifions d'abord l'architecture psychotonique de la personne. Cette posture implique que nous modifions profondément le champ expérientiel corporel et les vécus qui en émergent. Sous les mains, le corps se modifie, change, se transforme : ce processus de remaniement interne de l'ensemble de la matière tonique contribue à réactualiser, à réorganiser le vécu corporel. Ces flux de changements internes, ces mouvements internes corporels facilitent l'émergence de nouvelles réponses.

⁴³ Les mouvements de base sont des mouvements qui s'organisent autour de six axes *glissants* (avant, arrière, haut, bas, droite et gauche). Ces mouvements de base ont comme caractéristiques de porter l'intention directionnelle du geste ressenti et habité. De par sa nature « glissante » et non fixe, ils facilitent l'engagement de l'ensemble de la communauté articulaire pour réaliser le projet directionnel et aident au maintien de la cohérence de l'ensemble. Comme le rappelle avec pertinence Hélène Courraud-Bourhis (2002, p. 80) : « Dès qu'une intention de mouvement s'exprime, le mouvement linéaire engage la communauté articulaire dans sa globalité et en maintient la cohérence. » La troisième fonction non moins essentielle de ces mouvements de base est celle de permettre à la personne d'entrer en relation avec son corps. Ils offrent ainsi un accès facilitant et rapide à la perception de l'intériorité du corps. D'autre part, ils permettent de réaliser des coordinations gestuelles qui associent à la fois le ressenti corporel et la réalisation biomécanique du geste.

⁴⁴ Hélène Bourhis (2002) précise à la suite de Danis Bois que : « Le biorythme sensoriel est un rythme qui se perçoit dans la vie silencieuse du corps. Ce rythme s'organise autour d'enchaînement de mouvements symétriques, réguliers et qui alternent des mouvements de convergence et de divergence. »

Dans le mouvement de convergence, la personne s'ouvre vers elle-même, les bras et les jambes glissent en rotation interne, le dos glisse en arrière et vers le bas, la tête s'incline vers le bas tout en accompagnant le recul du cou et du dos, les aponévroses se dégagent des plans osseux et la circulation se libère.

Dans le mouvement de divergence, la personne s'ouvre vers l'extérieur, dès lors, les bras et les jambes glissent en rotation externe, le dos se redresse, glisse en avant et vers le haut, la tête suit dans cette direction, les aponévroses se plaquent contre les structures osseuses et la circulation sanguine se trouve plus comprimée. L'alternance régulière des deux se fait selon un rythme lent de deux mouvements par minute et donne une rythmicité de base à la personne.

6.3.3 De l'exil de soi à la présence à soi : un chemin éduicable

Au cours de toutes nos séances d'accompagnement manuel, j'avais comme ambition de permettre à Kaëla de développer des compétences perceptives. Pour cela, je l'invitais à me décrire le plus fidèlement possible ce qu'elle sentait sous mes mains. Au début, c'était quasi impossible pour elle de se ressentir, elle avait une peur bleue de se rapprocher d'elle. Elle avait appris à se tenir le plus éloignée d'elle possible en vue de se protéger de ses souvenirs angoissants. Dès qu'elle tombait dans un espace d'absence à ce qui se passe pendant la séance, les sursauts prenaient l'entièreté de son corps, qui devenait ainsi secoué de spasmes. Son visage se déformait et elle grimaçait d'inconfort. Nous avions toutes les deux une nette impression que ses souvenirs devenaient envahissants lorsque son attention devenait fuyante et qu'elle perdait sa vigilance. Elle perdait ainsi une forme spécifique de rapport à elle et sombrait dans un espace de non conscience. Ses traumatismes redevaient ainsi fortement agissants à son insu, comme s'ils se substituaient à elle comme sujet acteur de son existence. J'avais consigné dans mon journal de praticienne-chercheuse mes observations de ces épisodes de terreur produits par l'absence à elle-même.

Les espaces d'absence ou de non conscience déclenchent systématiquement chez Kaëla un moment de panique. Elle devient perdue dans un espace où elle ne perçoit rien en elle, elle tombe littéralement dans un espace sans fond, vide, froid et terrorisant. Ses yeux s'ouvrent dans l'instant. Elle regarde avec des yeux hagards, plein de terreur. Elle semble suspendue, elle n'attend rien, elle ne fait rien, elle est totalement paralysée par sa peur. Dans ces espaces, il n'y a rien, absolument rien, ni demande d'aide, ni plainte, il n'y a que terreur. C'est un lieu d'elle où elle n'est pas, elle ne peut pas encore y être sujet.

L'absence à elle la rendait victime de son passé, de sa vie et de tout ce qui s'y présente. Lorsque nous traversions de pareils épisodes, je tentais de ne pas la laisser toute seule à son malaise. Ainsi, de commun accord, je suppléais transitoirement à son imperception en lui décrivant ce que moi je faisais et ce que je percevais ; elle pouvait au moins s'accrocher à ma voix qui lui servait temporairement de tuteur pour pouvoir se percevoir et ainsi rester avec moi et par ricochet avec elle.

Si par fatigue ou encore par manque de vigilance mon attention flanchait, Kaëla devenait tout de suite anxieuse, tourmentée et agitée. Je revenais tout de suite et je veillais à la rassurer, en lui expliquant que c'est normal qu'elle s'inquiète lorsque je ne suis pas toute là avec elle. Cependant, même si cela lui redonnait de la cohérence et participait à la calmer, je sentais que je ne pouvais pas continuer la séance comme si je n'avais plus son aval, tellement son corps était imprégné de peur et de méfiance.

Lorsque nous avons pris conscience de l'exigence attentionnelle que l'accompagnement de Kaëla demandait, nous avons convenu de faire de plus courtes séances, mais à des intervalles plus rapprochés. Je me devais donc d'être plus vigilante que d'habitude, je ne pouvais pas me permettre la dispersion, ni des espaces d'incohérence. Elle avait déjà tant de difficultés à se retrouver. J'avais la responsabilité de veiller à ne pas prendre le risque de la faire réagir et de déclencher des spasmes, des angoisses. Il m'appartenait de réunir des conditions pour qu'elle puisse demeurer autant que possible dans un climat rassurant et constructeur en vue de faciliter son processus d'apprentissage.

6.3.4 Du morcellement à la globalité : une évolutivité perceptive en accompagnement somatique

Au fur et à mesure que l'on travaillait, Kaëla se ressentait de plus en plus. À chaque séance, je lui demandais de rester bien en relation avec chacune de mes propositions et des effets qu'ils déclenchaient au sein de son intériorité incorporée. Je me sentais de moins en moins seule avec son corps, elle commençait à devenir une véritable partenaire de notre projet d'accompagnement. Dès qu'elle arrivait à se percevoir avec précision et à entrer en relation avec les effets du toucher psychotonique dans elle, elle avait accès aussitôt à un espace d'elle non anxieux et non blessé par la dureté de son histoire.

Elle me décrivait de plus en plus aisément ce qui se passait dans son corps et des états d'être produits par le déploiement de ses compétences perceptives. Le développement de ses aptitudes perceptives lui permettait de faire de plus en plus confiance à son

accompagnatrice, à notre projet commun et en son processus de récupération. Elle comprenait de mieux en mieux la pertinence de ce travail de rééducation somatique. Kaëla témoignait de cela en ces termes dans son journal d'apprentissage.

Je commence à sentir plus qu'une partie de mon corps à la fois, mais je ne fais pas encore vraiment de lien entre les différentes parties de mon corps. La relation à mon corps est fragmentée un peu comme ma vie et ma mémoire.

Elle réalisait ainsi qu'elle peinait à avoir accès à sa globalité. Je la rassurais en lui disant que nous avons tout notre temps pour lui permettre de récupérer tous ses morceaux. À chaque séance, je veillais à faire un bilan avec elle en vue de nous permettre de prendre acte de son évolutivité. Un peu plus tard, Kaëla témoignait ainsi de sa propre évaluation de ses progrès :

Je ressens beaucoup plus qu'au début. Quand mon bras bouge, je sens les effets jusque dans mes épaules et dans le dos [...] Je suis également heureuse de constater que je ne suis plus envahie de souvenirs angoissants pendant les traitements. Je suis maintenant capable de rester présente à ce qui se passe dans mon corps sans m'absenter constamment.

Kaëla prenait conscience, grâce à notre travail par la médiation du corps sensible, des écarts entre ce qui est et ce qui se donne spontanément à sa conscience. Elle constatait avec étonnement à quel point elle entrait en relation avec son corps, comme elle entrait en relation avec les autres et avec les événements de sa vie.

6.3.5 La constance : une condition de confiance en accompagnement

Un des épisodes difficiles pour Kaëla a été la gestion de la résistance qui dans ce cas-ci se présentait sous forme de rechutes dans de vieux schémas autodestructeurs. Alors qu'elle avait le sentiment d'avoir avancé, elle a eu de nouveau des épisodes de crises intenses qui la faisaient dysfonctionner aussi bien dans son milieu de travail que dans sa vie

de couple. Elle se sentait alors démobilisée, comme en échec. Elle avait peur de me décevoir et de saboter notre projet alors que je m'investissais tant.

Dans ma vie quotidienne, je me sens double. C'est comme si j'avais accès à une Kaëla lors des séances d'accompagnement, mais dès que je suis seule chez moi, je me retrouve comme avant, j'ai beaucoup de difficulté à rester près de moi. On dirait que je veux absolument sortir de moi. Alors je sors, je me mets à boire et je crise à nouveau.

Au cours de notre processus, il m'arrivait de m'absenter pour une durée de quinze jours à peu près. J'avais du travail en Europe. Avant de partir, je prévenais Kaëla et je la préparais avec précaution, je ne voulais pas qu'elle vive l'abandon durant mon absence. Il était pour moi très important de ne pas être toute seule dans cet accompagnement. L'enjeu était trop grand, je partageais cette responsabilité avec quelques-uns des collègues de l'UQAR. Une fois, je me suis absentée en même temps que deux autres personnes de ladite équipe avec qui elle avait des liens de confiance. Elle se sentait alors seule et abandonnée à son sort, elle ne se sentait plus en sécurité. Bien qu'elle comprenait que cette absence soit de courte durée, elle était encore trop fragile, elle n'a pas pu résister à des crises d'autodestruction. C'était plus fort qu'elle. Elle faisait des efforts énormes, elle essayait d'écrire pour se garder l'esprit occupé. Pendant cette période, elle décrivait l'expérience qu'elle vivait en ces termes :

Même si je constate mon changement depuis un bon bout de temps, ces derniers jours, j'ai le sentiment d'être à côté de la réalité, à côté de ma vie. Je me sens dans un monde parallèle. Je suis fatiguée, je ne veux pas mourir, mais je voudrais dormir indéfiniment. Je sais que si mes accompagnateurs étaient là, je ne me sentirais pas ainsi. J'ai tellement peur de retomber dès que je vis des moments de stress, de panique ou d'angoisse. Pourtant, mes accompagnateurs ne cessent de me dire que je ne risque pas de perdre mes acquis. J'ai le sentiment que je vais devoir choisir ma vie, choisir la vie. Je vais devoir choisir de sortir de la survie et peut-être aussi commencer d'accepter une fois pour toute que je vais mieux et que je ne cours pas toujours les mêmes dangers.

Lors des périodes de rechute, Kaëla avait tendance à reproduire sur elle et parfois sur les autres les mauvais traitements que lui avait fait subir son premier compagnon. Elle

avait complètement oublié la plupart des expériences vécues à ses côtés. Mais depuis que nous avons entamé ces séances d'accompagnement manuel, ces souvenirs lui revenaient. La relation à son histoire revenait de manière intacte. Elle ne lui revenait pas uniquement sous forme d'images ou de pensées, mais sous forme de mémoires corporelles et d'états d'âme vécus intensément comme si elle revivait les événements du passé. C'est cette intensité qui occasionnait des comportements anciens de compensation. Par exemple, Kaëla me confiait que quand elle s'empêchait de boire, elle glissait malgré elle dans des réactions de violences effrayantes. Elle ne se comprenait pas lorsqu'elle se voyait par exemple en train de se brûler avec une cigarette. En même temps qu'elle réalisait ce geste, elle comprenait combien cela n'avait aucun sens. Elle pouvait par contre, pour la première fois, trouver des ponts entre ce qu'elle avait vécu et ce qu'elle était en train de se faire vivre ou de faire vivre à son entourage. Sens et non sens se côtoyaient au quotidien dans sa vie. Nous en discutons souvent pour tenter de mettre au point des stratégies d'autogestion pour éviter qu'elle se fasse trop de mal. Elle comprenait aussi par nos discussions que ces périodes de réminiscences constituaient dans ce cas une voie de rétablissement. Il fallait seulement apprendre à faire un point d'appui et à s'abstenir de s'enfuir ou d'agir par impulsivité en attendant qu'une autre manière de faire face à la situation apparaisse. Je l'encourageais à avoir la patience et la générosité de donner au temps le temps de la soigner, de la transformer.

6.3.6 De la globalité à la résonance : une voie évolutive en éducation somatique

Au fur et à mesure qu'on avançait, je voyais l'état de Kaëla s'améliorer. Après la conquête de sa globalité, je la voyais progressivement naître à sa capacité de résonance. Elle devenait de plus en plus capable de décrire son expérience non seulement sous forme de sensations, mais aussi et surtout sous forme d'éprouvé et « d'émergence d'une forme singulière de pensée qui se livre dans la relation immédiate au vécu corporel », comme dit

si bien Hélène Bourhis (2007, p. 35). Kaëla témoigne ainsi de cette nouvelle étape de son apprentissage somatique.

Je crois que c'est la première fois de toute ma vie que je me sens si vivante. Aujourd'hui, durant la séance, j'ai senti un mouvement dans mon ventre et dans mes poumons. Je me ressentais de l'intérieur, je réalisais pour la première fois de ma vie que j'ai une intériorité corporellement située. J'ai senti mon ventre bouger et j'ai ressenti une paix incommensurable pendant que la Vie bougeait dans mon ventre. Je me sentais profondément en sécurité. À la fin de cette séance, j'étais particulièrement fière et contente d'avoir pu me ressentir avec autant de précision et d'intensité. Cela m'a donné beaucoup d'espoir pour ma vie. Je me sens particulièrement heureuse ce soir car, pour la première fois depuis bien longtemps, je sens que je regagne radicalement une confiance dans moi, dans ma vie et mon futur. Jusqu'à présent, j'avais le sentiment que mon futur était définitivement bouché.

À travers ce travail, la conscience de Kaëla évoluait. La réappropriation de son corps et le développement progressif de ses capacités perceptives semblaient avoir comme effet de lui redonner la confiance nécessaire en elle. Elle pouvait ainsi apprendre à mieux s'assumer et affronter non seulement ce qu'elle a vécu, mais aussi ce qu'elle vit dans sa vie actuelle et à venir. Elle réalisait ainsi que faire l'expérience de soi à travers la relation à son corps sensible passe par l'expérience des transformations psychotoniques. Comme le rappelle Christian Courraud (2007, p. 36), dialoguer avec le psychotonus⁴⁵ nous permet d'entrer en relation avec non seulement le vécu psychologique et subjectif de la personne, mais aussi de rejoindre sa dynamique interne, sa force de croissance, ou encore sa tendance actualisante si nous empruntons ce terme cher à Françoise Lamboy (2003). Pour cette praticienne-chercheuse spécialiste du focusing : « Rejoindre la dimension organique revient à rejoindre le processus de la tendance actualisante le plus directement possible » (Lamboy, 2003, p. 124). Cette dimension organique de l'être humain est constructrice d'une « réceptivité intérieure d'un corps vivant » (Gendlin, cité par Lamboy, 2003, p. 173).

⁴⁵ À l'instar d'Ajuriaguerra (1962), Lemaire (1964) et Bernard (1995), Courraud (2007, p. 29) précise que « L'architecture tonique est le reflet de l'architecture psychique d'une personne (le tonus et sa tension sont l'expression des émotions, des sentiments, de l'histoire et du caractère de la personne [...]) En privilégiant le psychotonus comme mode de communication, la fasciathérapie s'adresse à la globalité "corps-psychisme" de la personne. »

6.3.7 De l'implication à l'autonomie : un projet de formation

Kaëla allait de mieux en mieux et elle manifestait de plus en plus une soif d'autonomie. Ainsi, nous avons voulu réajuster notre contrat pour répondre à l'évolution de son état de santé et de ses besoins d'apprentissage. Je commençais donc à lui donner des consignes de travail plus exigeantes lors de nos séances d'accompagnement. Je lui demandais alors de me signaler le moment où elle sentait que le mouvement repartait, puis de l'accompagner activement en épousant la direction du mouvement et en respectant sa vitesse propre de déplacement. Je lui demandais également de refaire cet exercice une à deux fois par jour, pas plus. Elle devait désormais apprendre à entrer en relation de façon autonome avec son mouvement interne en dehors des séances formelles d'accompagnement. Elle pouvait aussi apprendre à se maintenir dans cet objectif en vue de pouvoir reconnaître et se relier en permanence avec la part sensible de son être. Je l'ai ainsi entraînée régulièrement à sentir le moment où son mouvement repartait et à identifier sa direction en vue de le laisser se déployer sans l'accompagner. Elle devait se préparer pendant ce temps-là à s'engager dans ce qu'elle ressentait pour pouvoir le réaliser dans un geste qui le reproduisait fidèlement. Veiller sur la présence à elle et à cette vie qui anime son intériorité devenait ainsi sa responsabilité. Pour Kaëla, ceci constituait un gros projet qui nécessitait son implication totale. Sa motivation et son engagement pour se réapproprier son corps sensible étaient de plus en plus stables et intenses. Aussi, elle devenait de plus en plus compétente à évaluer toute seule son état intérieur et à accorder une attention soutenue aux variations de son intériorité. En même temps qu'elle devenait apte chaque jour davantage à faire confiance à ses perceptions intérieures, elle constatait qu'elle était en train de récupérer ses possibilités de faire confiance à elle-même, aux autres et à sa vie.

6.3.8 De l'accompagnement manuel à l'accompagnement gestuel pour se rencontrer autrement

Jusqu'à présent, dans la plupart de nos séances d'accompagnement, c'est moi qui suppléait son engagement physique. En effet, sur la table, je lui demandais de me décrire ce qui se passait en elle, mais c'est moi qui l'aidais à se déplacer et qui la mobilisais dans l'espace. Aujourd'hui, c'est à elle de se mobiliser en gymnastique sensorielle autour de ce qu'elle sent. Dans son mouvement d'antériorité on perçoit bien son instabilité ; elle ne peut ni avancer ni reculer sans être à la limite du déséquilibre. Par contre, en transversalité, elle paraît plus solide, plus stable. On voit également qu'elle est en relation avec son éprouvé. Parfois, elle entre en résonance avec ses mémoires douloureuses et elle a tendance à s'échapper ou encore à s'y engouffrer. Dans ma guidance, j'insiste sur l'importance de suivre sa potentialité en mouvement plutôt que de laisser les effets désagréables des réminiscences douloureuses prendre toute la place au risque de l'éloigner d'elle et de moi. Je l'invite également à apprendre à faire la différence entre la perception d'une intention d'action et l'action elle-même, entre la perception d'un pré-mouvement et du mouvement lui-même. Je dois également la solliciter pour qu'elle bouge autant que possible avec toutes les parties de son corps. À force de s'entraîner, Kaëla arrive à percevoir de façon claire les différentes manifestations de son mouvement. Dans cette pratique gestuelle, Kaëla découvrait petit à petit qu'il s'agissait moins de bouger que de se laisser bouger, de la même manière qu'il s'agissait moins de voir mais de se laisser s'apercevoir.

Je me souviens encore avec émotion d'un après-midi où je l'ai entendue s'exclamer en disant : « J'ai l'impression que je ne vois pas avec mes yeux, mais que c'est mon corps tout entier qui perçoit ! » À partir de ce moment, j'ai vu que la transformation de Kaëla s'accélérait de plus belle. Kaëla m'apparaissait plus vulnérable et sa dureté et son agressivité se mutaient progressivement en tristesse. Elle regardait sa vie avec compassion, elle estimait combien sa vie a été dure et éprouvante et elle prenait progressivement la mesure de sa solitude dans ses épreuves. Elle trouvait sa vie triste et elle la pleurait de plus en plus simplement. Elle n'était plus agressive, elle était triste mais infiniment douce ...

son dos s'était relâché. Elle n'était plus raide, elle ne se tenait plus droite. Son dos se pliait doucement et prenait une courbure douce, empreinte d'humilité et de douceur. Elle comprenait l'enjeu de laisser vivre cette tristesse jusqu'au bout, jusqu'à ce qu'elle essore chaque partie d'elle, qu'elle essore ses os, ses muscles, son cœur, son corps... Ses pleurs étaient doux et chauds, sans excès, sans trop d'émotivité... elle ne voulait plus perdre le lien avec son expérience quelle qu'elle soit. Elle voulait apprivoiser ce lieu d'elle où elle se sentait douce, calme et vulnérable.

Avant de clôturer ce court récit de pratique, je voudrais laisser le lecteur sur cet émouvant témoignage que Kaëla faisait de cette expérience un an après la fin de cet accompagnement, lors de notre rencontre de suivi.

6.3.9 À ma vie bienveillante, à mon accompagnatrice et à mon immense courage : ma gratitude infinie

Être soi-même, c'est justement accéder à la mobilité, à la fluidité complète. La « vie pleine » est un processus et non un état, c'est une direction, non une destination.

Carl Rogers, 1999

Lorsque je repense à mes dernières années, j'ai le sentiment de sortir d'un terrible cauchemar. Il y a un an, je sortais de l'hôpital psychiatrique et je commençais un projet d'accompagnement somato-pédagogique avec Agnès, sur la recommandation d'un professeur qui m'accompagnait déjà depuis plus d'un an. Je n'arrivais plus à survivre à ma vie. Je passais d'un thérapeute à un psychiatre et à un troisième dans une chaîne sans fin. Aucune thérapie ne parvenait à me procurer une seconde d'accalmie. J'étais découragée et surtout épuisée. Je me suis engagée dans ce projet d'accompagnement en désespoir de cause, seulement parce que je faisais confiance à mes professeurs. Au début, les séances d'accompagnement manuel ne me faisaient rencontrer que des signes flagrants d'absence à moi et le désarroi qui en découlait.

Avec le temps, j'ai commencé à me ressentir et à ne plus sombrer dans un vide froid et terrifiant dès que j'essayais de m'apercevoir. J'ai pu ainsi commencer à faire confiance à ce processus et à trouver une véritable motivation pour notre projet commun. J'observais de véritables changements en moi, je pouvais m'y

appuyer. Au cours de ce processus, le travail sollicitait de plus en plus d'implication et de consentement à mon propre processus de transformation. Ce qui était loin d'être simple pour moi car j'étais conviée à quitter le connu, à m'ouvrir à la nouveauté et à ne plus m'identifier à mon passé. Bien que j'étais terriblement fatiguée de ma galère, j'avais peur d'abandonner mes vieilles béquilles. J'ai eu beaucoup de difficulté à accepter ma rechute, je voulais m'en sortir et j'avais terriblement peur de ne pas y arriver. Après ma crise du mois de janvier, j'étais beaucoup plus consciente de mon état, j'étais plus forte et j'ai pris la décision de m'engager davantage dans ce projet. La qualité de présence de mon accompagnatrice, sa patience illimitée, sa constance aimante et son engagement absolu pour ma vie ont été pour moi un support inestimable. Tout au long de ce processus, mon accompagnatrice veillait en permanence à créer des conditions de facilitation pour mon apprentissage. Je pouvais ainsi apprivoiser pas à pas mes défis et faire face à ma vie. Les informations qu'elle me donnait qui me manquaient me permettaient de pouvoir intégrer de nouvelles données pour enfin pouvoir mieux vivre. Depuis les douze derniers mois, je suis plus confiante, je n'ai plus peur de rechuter. Je me sens réunifiée. Je me sens rassemblée à l'intérieur de moi et mieux reliée aux autres et au monde. J'ai en moi la certitude que cet épisode de ma vie est terminé.

J'ai appris à écouter mon corps et à agir en congruence avec mon ressenti. Actuellement, mon rapport à mon corps et à ma vie est changé. Ma vie familiale s'est stabilisée et j'ai eu un bébé. Actuellement, j'ai l'impression de vivre un miracle, je n'aurais jamais penser vivre une vie de maman épanouie. Depuis le printemps dernier, je sais que notre projet d'accompagnement est réussi. J'ai fait des choix de vie importants, actuellement je choisis mes amis, mes activités et mon mode de vie. Je dors bien, je mange bien et je réussis à vivre mes moments de stress sans excès et sans déchéance. Dans cette aventure, j'ai appris que mon devenir sera toujours à conquérir. Cependant, je sais aujourd'hui que je veux vivre en cohérence avec ce que je vis à l'intérieur de moi. Lorsque je pense à cette expérience, c'est un sentiment intense de fierté, de victoire ainsi qu'une gratitude infinie qui m'habite. Je remercie infiniment ma Vie bienveillante, mes accompagnateurs ainsi que mon courage et ma persévérance illimitée.

Au nom de ce que j'ai reçu qui transcende ma simple vie. (Kaëla)

6.4 Quelques conditions éthiques et pratiques de l'accompagnement sensible

Tout au long de ce mémoire, j'ai fait le choix de ne pas trop m'attarder à l'immense territoire pratique et théorique du travail du sensible lui-même pour mettre davantage

l'accent sur les dimensions relationnelles et éthiques de ce type de pratique d'accompagnement. En effet, un bon nombre de travaux de recherche ont déjà porté sur les cadres théoriques et pratiques de notre travail. Cependant, à cette étape-ci de ma réflexion, il m'apparaît indispensable de revenir sur au moins deux conditions pratiques qui me semblent au cœur de l'éthique de notre pratique de formation et de soin. Je veux parler spécialement de l'accordage somato-psychique et de la directivité informative. Ces deux dimensions de l'accompagnement sensible sont incontournables pour le praticien qui cherche avant tout à permettre à ses accompagnés de vivre, de comprendre et de valider une expérience sensible porteuse de sens et de connaissances. Les suites d'une telle pratique d'accompagnement consisteront donc à permettre à la personne accompagnée de faire des liens signifiants entre des perceptions corporelles, des inspirations qui en découlent, prises de conscience en vue de pouvoir prendre des décisions et faire des choix de transférer ces apprentissages dans des actions appropriées à leurs vies quotidiennes. Un accompagnateur sensible doit savoir que ce processus d'apprentissage et de déploiement de sens nécessite une vigilance et un sens éthique de sa part.

6.4.1 L'accordage somato-psychique

Le corps, c'est le défi lancé à l'esprit de prendre corps, de se réaliser, je dirais même, le corps est la réalisation de l'esprit. Ainsi, sans vos gestes, sans la manière que vous avez de vous mouvoir, j'ignorerais tout du secret lumineux de votre âme.

Lettre d'Ortega y Gasset, in Christiane Singer, 2001

Avant de pouvoir parler d'une quelconque éthique de l'accompagnement sensible, il nous faut commencer par préciser que contrairement à bon nombre de pratiques d'accompagnement duales ou groupales, le préalable incontournable à une pratique d'accompagnement sensible consiste à créer les conditions d'accordage somato-psychique de soi à soi, de soi à l'autre ou encore de soi au groupe. Danis Bois précise que l'accordage somato-psychique a comme visée principale de :

[...] permettre à une personne de rétablir un dialogue entre son psychisme et son corps. C'est là tout le sens de « l'accordage somato-psychique », dont la pratique installe chez la personne un profond sentiment d'unification, non seulement entre les différentes parties de son corps, mais aussi et surtout entre les différentes parties de son être : intention et action, attention et intention, perception et corps, pensée et vécu... (Bois, 2007, p. 76-77)

Pour le pédagogue qui travaille par la médiation du corps sensible, la condition éthique qui prime dans sa pratique d'accompagnement consiste, avant toute autre préoccupation, à proposer un enchaînement de mouvements qui restaure la cohérence naturelle et la solidarité des différents segments du corps au sein d'une globalité corporelle. Son but est d'installer un profond sentiment d'unification entre toutes les parties du corps, entre les différents axes du corps en mouvement et enfin entre les diverses dimensions de l'être. Cet accordage se fera à travers des activités d'éducation perceptive par la médiation du corps en mouvement, que ce soit par une proposition de travail d'introspection sensorielle, d'accompagnement manuel, d'accompagnement gestuel ou encore par un dialogue sensible. Le souci éthique de tout accompagnateur sensible le poussera ainsi à chercher à mettre chaque participant en relation avec lui-même en vue de lui permettre de construire un rapport renouvelé avec lui-même. Et à partir de là, le faire cheminer vers la construction d'une saine relation avec les autres et avec le monde.

Christiane Singer (2001, p. 130-131) exprime avec élégance cette nécessité d'accordage qui constitue l'impératif catégorique de tout accompagnement somato-pédagogique.

Séparé de la résonance à laquelle aspire ce corps, séparé de la musique pour laquelle il a été créé, il perd sa tension, il s'affaisse, il se laisse aller, il se désespère. Nous vivons à une époque où rien ne nous dit la merveille de l'ordonnance du corps. Personne ne nous le signale : attention, ton chevalet est déplacé, ta corde est distendue, le maître ne peut pas jouer sur toi. Ces corps inhabités de tant d'entre nous aujourd'hui qui, à défaut d'entrer dans la résonance pour laquelle ils étaient créés, vont se rouiller, se dégingluer, perdre le souvenir de ce qu'ils sont.

C'est la conscience de cet état déshabité des corps de nos contemporains et du mal être qui s'ensuit qui a poussé Danis Bois à construire des protocoles de travail susceptibles de nous permettre, à l'instar des instruments de musique, de pouvoir sortir de cet état de désaccordage qui fait tant souffrir nos corps et nos relations. En effet, une pratique d'accompagnement des sujets en processus de formation holistique et existentielle ne peut, de nos jours, faire l'économie de la question du rapport au corps pour des raisons que Christiane Singer nous explique avec pertinence :

Nous le savons tous, la mémoire du corps est la plus profonde : tout ce qui m'a touché, tout ce que j'ai touché, frôlé, caressé, les coups que j'ai reçus, les blessures, tout est dans la mémoire de mes cellules ; l'intellect, lui, peut jouer, effacer, recommencer de zéro, inventer des scénarios divers, les reprendre, les corriger, les analyser, les annuler, mais le corps reçoit de manières indélébiles toutes les informations. (2001, p. 131)

C'est justement parce que la complexité des élucubrations de nos rationalisations n'enlève rien à ces mémoires inscrites dans la matière de notre corps et qui briment notre liberté d'être et d'agir dans le monde, que l'accordage somato-psychique constitue la première préoccupation et le premier geste d'accompagnement à poser pour un somato-pédagogue. Un premier acte pour libérer l'autre de l'emprise de ses mémoires et pour le mettre en phase avec lui-même en vue de lui redonner accès à une présence à sa vie indépendante autant que faire se peut de ses conditionnements et de ses représentations.

Toute cette mémoire accumulée, recouverte, cachée dans les strates, empêche la vibration, la musicalité de mon corps. On dit en allemand d'un mauvais instrument qu'il a un « loup ». De même du corps et de certains registres de la mémoire qui le raidissent, le contractent, le rendent inapte à résonner librement. Un mauvais instrument a ses « loups » ; un mauvais corps a ses obsessions, ses zones maudites où il résonne lugubrement. Un bon instrument résonne sans sélection dans tous les registres. Il accueille tout de toute son âme, entre dans toute résonance. Dans un bon corps, un corps réconcilié avec ses blessures, la peur ne verrouille plus les espaces. (Singer, 2001, p. 131-132)

6.4.2 La directivité informative

Une autre condition éthique non négligeable de cette pratique d'accompagnement réside dans la capacité de l'accompagnateur d'assumer la responsabilité de rester relié à son propre corps sensible, à son éprouvé et au sens qui découle de la réciprocité de cette relation sensible. L'accompagnateur peut ainsi s'acquitter de ses responsabilités en investissant l'information qu'il détient au sein de la relation d'accompagnement. Danis Bois parle de *directivité informative*⁴⁶ pour nommer ce devoir d'accompagnateur. La directivité informative est une attitude pédagogique par laquelle nous pouvons aider une personne à s'informer du contenu possible de son champ perceptif, en lui donnant des moyens de capter ce qu'habituellement elle n'aurait pas pu percevoir. De là, il devient possible pour lui de pénétrer à l'intérieur de sa propre fonction perceptivo-cognitive de façon consciente. Comme le rappelle avec pertinence Sylvie Rosenberg (2007, p. 43), la directivité informative exige primordialement de passer par l'accordage somato-psychique en vue d'installer la réciprocité actuante. Celle-ci constitue une condition sine qua non pour éviter une posture asymétrique parfois rencontrée dans certaines formes de relations.

Danis Bois (2007) précise par ailleurs que, dans notre approche d'accompagnement par la médiation du corps sensible, la directivité informative « [...] consiste à saisir et à transmettre à la personne qu'on accompagne une information nouvelle de manière délibérée, incitative, sans attendre qu'elle la trouve par elle-même ». (Bois, 2007, p. 79) Cette posture de directivité informative exige également de la part de l'accompagnateur la capacité d'user d'une pédagogie différenciée. L'accompagnateur doit ainsi tenir compte de la situation singulière de chaque personne, de son contexte, de son expérience antérieure

⁴⁶ La directivité informative est la posture pédagogique spécifique de la somato-psychopédagogie (Bois, 2007, p. 78-79). Elle est constituée de deux versants : un versant directif et un versant informatif. La directivité informative est une posture que prend l'accompagnateur pour guider l'accompagné de manière active, voire même interventionniste, en vue de lui permettre de réceptionner des informations nouvelles issues de son expérience corporelle et sensible. L'accompagné a dès lors accès aux informations manquantes susceptibles de lui permettre de se vivre et de se voir autrement, au point de pouvoir changer de point de vue. Ainsi, la personne accompagnée peut vivre un processus évolutif susceptible de lui permettre de modifier son rapport à lui-même, aux autres et au monde.

ainsi que de sa propre sensibilité et de son profil perceptif et cognitif. Enfin, ses capacités dans l'instant de percevoir les informations issues de son expérience sensible et de leur donner du sens doivent également être considérées.

En effet, comme le précise Sylvie Rosenberg (2007) :

Le praticien met à la disposition de la réflexion du patient des informations qui, à l'évidence, lui manquent pour créer par lui-même des liens entre la perception et la cognition, entre la cognition et l'action. La préoccupation permanente du praticien est de saisir l'information manquante, celle qui manque au patient pour reconstituer le puzzle et en l'absence de laquelle il risquerait d'engager une démarche réflexive incomplète. (Rosenberg, 2007, p. 44)

Ainsi, au cœur de la relation d'accompagnement émergent des informations qui ont comme mission de faire évoluer non seulement l'autre mais la relation d'accompagnement elle-même. Comme l'accompagnateur est souvent le plus outillé pour saisir ces informations, il a la responsabilité de les faire circuler au sein du système interactionnel, pour les rendre disponibles à ses interlocuteurs, qui en feront bien ce qu'ils voudront une fois qu'ils les auront reçues. Nous tenons à souligner ici que le devoir éthique de l'accompagnateur consiste principalement à permettre la circulation des informations disponibles au sein du système en vue de permettre à chaque partenaire de la relation de faire les choix nécessaires à l'orientation de son existence avec discernement. Précisons par ailleurs que c'est l'ancrage stable de l'accompagnateur dans son propre corps sensible qui donne une chance aux personnes qu'il accompagne de se relier à leur propre expérience. Ce type d'accompagnement se fait primordialement par le biais d'une réciprocité sensible qui se vit parfois sans mots et qui se fait par contagion tonique dans l'immédiateté de la relation sensible, en amont de toute technique d'intervention directe.

6.5 La cohérence au cœur de l'accompagnement sensible : *un chemin vers une éthique de l'immanence*

Notre conception d'une éthique de l'immanence consisterait à s'appuyer sur son expérience intérieure et incorporisée de « ce qui est » et de ce qui cherche à advenir pour penser et pour agir de manière éthique.

Diane Léger et Jeanne-Marie Rugira, 2008

Le récit d'accompagnement avec Kaëla montre avec force qu'au cœur d'une éthique de l'accompagnement sensible réside la nécessité de permettre aux personnes que nous accompagnons de pouvoir réfléchir sur leur expérience sensible sans rompre le lien de cohérence avec la source de cette expérience. L'accompagnateur devra tenter d'assister l'autre pour qu'il puisse restituer une expérience qui cherche encore sa forme et cela sans déperdition de sens ou d'intensité. Entretenir ce lien de cohérence exige que l'accompagnateur puisse s'assurer que la personne reste en relation avec cet espace nouveau qui vient de lui être dévoilé et qui n'a pas encore trouvé les mots pour se donner en sens. Accompagner l'autre, c'est ainsi *savoir attendre* que l'autre puisse acquérir des capacités attentionnelles, perceptives, réflexives et dialogiques indispensables à la compréhension du sens de son expérience. La fonction d'accompagnement sollicite de la part de l'accompagnateur la patience et la générosité nécessaires pour permettre à l'autre de prendre le temps dont il a besoin pour naître à sa propre parole, une parole qui révélerait un sens inédit et pourtant si attendu pour le déploiement de sa vie. L'accompagnateur doit alors s'appuyer dans cette situation sur la justesse de sa parole sensible. « La parole du sensible est une parole qui n'explique pas, mais crée des points d'appui, des points de rencontre entre l'éprouvé et la pensée, tout en laissant des espaces ouverts où la personne peut découvrir ses propres mots. » (Aprea, 2007, p. 72).

Dans un contexte d'accompagnement sensible, il est important de ne pas oublier que, comme le dit Jean-Yves Leloup (1998), l'être humain est un perpétuel devenir et non **un être** achevé, mais plutôt un **peut-être**. C'est donc ce pouvoir (ce peut) et ce manque (ce peu) qui fondent son espérance et sa liberté. L'être humain toujours inachevé est un

pouvoir-être en chemin de se réaliser, son espoir consiste à pouvoir progressivement se libérer de tout ce qui embrume la transparence de son être. Ainsi, accompagner par la médiation du corps sensible consiste à créer des conditions pour supporter sa propre quête de liberté et de déploiement. C'est à cette condition que l'accompagnateur pourra enfin consentir à se lever et à marcher pour participer à la croissance, au déploiement et à l'accomplissement des autres êtres et des communautés humaines. C'est dans ce sens que Léger et Rugira (2008, p. 15) affirment que : « L'enjeu éthique par excellence devient ainsi la participation au déploiement de son propre pouvoir-être vivant ».

6.5.1 L'accompagnement sensible : un projet éthique et autopoïétique

Le projet au cœur de notre pratique d'accompagnement formateur et soignant par la médiation du corps sensible consiste à tenter de concevoir et de mettre en œuvre une formation vivante et humanisante. Au cœur de tout accompagnement, il y a une invitation totale à oser s'engager ensemble dans une quête de reconnaissance mutuelle de notre singularité, de notre commune humanité et de notre universalité. Accompagner l'autre au sein d'une approche somato-pédagogique consisterait ainsi à oser lui proposer d'emblée de mettre la question du corps, celle de l'être, celle du sens de son existence, du sens de ses actions et relations au cœur de son projet de formation. Penser l'éthique dans une approche d'accompagnement somato-pédagogique, c'est s'inscrire alors dans la même vision du monde que Francis Imbert qui considère l'engagement éthique comme un « [...] acte à travers lequel le sujet [...] non seulement exerce et développe ses capacités, mais encore, ne cesse de s'auto-crée, d'ex-sister, à travers l'auto-créeation et l'ex-sistence d'un autre/d'autres sujets » (1987, p. 19). C'est participer à un projet éducatif qui vise « le savoir devenir ensemble ». Pour cela, l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement privilégie une voie de passage qui consiste à revenir à la relation au corps comme voie d'accès à l'être, au sens, à l'autre et à la connaissance. Dans un tel projet, le souci éthique

consiste à oser, comme l'affirme Jean-François Malherbe (1997), s'engager pour sa propre autopoïèse.

« L'autopoïèse », c'est la création de soi par soi. [...] L'autopoïèse s'appuie sur l'autonomie des individus et la réciprocité de leurs relations. Mais cette autopoïèse n'est pas enfermée sur soi puisqu'elle n'est possible que dans le dialogue. Je n'en viendrais jamais à pouvoir me façonner moi-même si d'autres n'avaient pas commencé le travail et s'ils ne continuaient pas à me proposer les outils pour l'achever. (Malherbe, 1997, p. 62)

À l'instar de Malherbe (1997), précisons que s'investir dans un projet d'accompagner en somato-pédagogie, c'est consentir à recevoir des autres les moyens, les outils ainsi que l'héritage culturel qui participent à rendre possible la création de soi par une relation de proximité au plus grand que soi dans soi. Mon expérience du vécu sensible me permet de témoigner que la rencontre avec le mouvement interne et ses effets dans soi constitue parfois une expérience paroxystique. C'est une expérience de rencontre avec une conscience en mouvement au cœur de ma chair que je reconnais comme une force de croissance immanente, une force créatrice qui me met en présence avec quelque chose de foncièrement moi, et pourtant plus grand que moi. C'est grâce à cette rencontre en moi et dans les autres que je peux contribuer à offrir aux autres les instruments et les opportunités pour leur propre autopoïèse. L'éthique d'une telle relation nous convie à créer des conditions pour que se déploie l'autonomie des personnes que nous accompagnons tout en espérant d'eux une réciprocité d'engagement, non seulement pour leur propre vie, mais aussi pour celle des autres, y compris leurs accompagnateurs.

Dans une telle perspective, soulignons avec Jean Bédard (1986, p. 39-40) que les différents partenaires de la relation doivent simultanément être engagés dans l'acte de donner et celui de recevoir. Ce type de réciprocité suppose une implication de soi dans sa propre vie et au sein de la relation. Elle présume également que l'on ne rencontre personne indûment, ce qui veut dire que je ne m'autorise pas à sortir d'une rencontre sans avoir donné à l'autre la chance de m'enrichir. Nous sommes ici au cœur de ce que Jean-François Malherbe appelle l'autopoïèse réciproque des humains.

L'autopoïèse réciproque des humains, c'est cette vertu qu'ils partagent d'être tour à tour l'accouchée et la sage-femme, la "parturiente" et l'obstétricien. [...] l'humain ne serait-il pas comme un buste vivant à qui autrui proposerait ses outils pour achever de se dégager de la pierre morte, pour achever de se donner la vie? N'est-ce pas là ce que je tente d'exprimer à l'aide du concept d'autopoïèse : l'autonomisation réciproque des humains? (Malherbe, 1997, p. 66)

6.5.2 L'accompagnement sensible : une quête éthique et dialogique

L'apprentissage de l'éthique, c'est l'apprentissage du dialogue, l'apprentissage de l'analyse immédiate du dialogue en mouvement, et l'apprentissage de l'autothérapie des locuteurs dans le mouvement dialogique lui-même.

Malherbe, 1997

Cette autonomisation réciproque des humains nous place devant l'impératif de renouveler nos pratiques dialogiques, car ce sont elles qui portent essentiellement une véritable promesse d'humanité. En effet, on ne peut espérer une humanité sans considération de l'autre, de sa parole, de son point de vue et surtout de sa différence. Toute pratique de dialogue, si imparfaite soit-elle, pointe vers un espoir d'un meilleur *savoir-vivre-ensemble* qui pourrait garantir les conditions d'un véritable *savoir-être* et d'un réel *pouvoir-être* viables au quotidien à travers nos actions et nos relations au sein de nos communautés. Les compétences dialogiques sont indispensables dans toute œuvre éducative qui prétend vouloir participer à faire œuvre de conscience sur le plan collectif. C'est ainsi que Basarab Nicolescu (1996, p. 109) affirme avec force : « Si l'évolution individuelle est concevable même en l'absence d'une évolution sociale, en revanche l'évolution sociale est impensable sans l'évolution individuelle. »

Toute pratique éducative concerne toujours plus qu'une personne, elle doit donc faire œuvre de communication. C'est dans cet ordre d'idées que Jean-Michel Moysan (2002, p. 157) avance que : « L'accompagnement est un dialogue entre au moins deux consciences,

amenant peu à peu une vérité à se faire sur le possible dans une existence soumise à la finitude et à la violence, et appelée néanmoins à l'accomplissement plénier d'elle-même. »

À partir de là, nous pouvons affirmer que nous sommes tous collectivement conviés à prendre le risque réel de l'intersubjectivité en vue de renouveler nos pratiques dialogiques et de favoriser l'émergence des communautés vivantes susceptible de déployer notre capacité d'apprendre et notre pouvoir être. En effet, «Le dialogue n'est-il pas à la fois la matière, la forme, le moyen et même la fin de nos existences ?» (Malherbe, 1997, p. 68)

Le développement des compétences dialogiques est un incontournable pour toute pratique d'accompagnement. Ces compétences sont surtout indispensables pour des praticiens somato-pédagogues, car cette pratique favorise de prime abord une relation stable de soi à soi. Malgré les avantages incontestables de cette posture pédagogique et relationnelle, il y a ici un risque réel de s'enfermer voire même de se noyer dans sa propre singularité. C'est ce risque qui interpelle fortement la praticienne que je suis. En effet, mon expérience de vie personnelle et professionnelle m'a permis de constater que consentir à se laisser transformer par la rencontre des autres nous ouvre à des réalités plus grandes et nous protège non seulement de l'ignorance mais aussi du dogmatisme et des diverses formes d'intégrismes de notre époque.

Sans pour autant vouloir tendre vers un discours moralisateur et prescriptif, il nous semble indispensable de faire un court point d'appui sur cette question d'intégrisme à cette époque où nos sociétés souffrent d'un accablant manque de sens et de cohérence. On peut justement constater que certains de nos contemporains, tout en étant animés d'intentions plutôt vertueuses en tentant de trouver des voies de passage pour sortir de ce vide de sens et d'essentiel, glissent dangereusement dans des formes de dogmatismes et de pensées uniques, qui finissent par se dresser contre leurs propres objectifs tout en menaçant la liberté de penser et d'être dans leur entourage. Il semble irresponsable de vouloir faire œuvre d'accompagnement sans réfléchir sur ces questions et sans chercher à s'outiller pour ne pas tomber dans ces pièges d'absolutisation.

Accompagner au contact du corps sensible, il faut le rappeler, nous demande de prendre soin des personnes, de leur inscription socio-historique et de leur contexte. Prendre en compte la réalité dans sa globalité constitue une exigence éthique inéluctable comme le préconise avec légitimité Basarab Nicolescu (1996, p. 108) en ces termes :

La réalité englobe et le Sujet et l'Objet et le sacré, qui sont les trois facettes d'une seule et même Réalité. Sans une de ces trois facettes, la Réalité n'est plus réelle, mais une fantasmagorie destructive. La réalité réduite au Sujet a engendré les sociétés traditionnelles, qui ont été balayées par la modernité. La Réalité réduite à l'Objet conduit à des systèmes totalitaires. La Réalité réduite au sacré conduit aux fanatismes et intégrismes religieux. Une société viable ne peut être que celle où ces trois facettes de la Réalité sont réunies d'une manière équilibrée.

En effet, comme l'affirme avec force Jean-François Malherbe (1997, p. 24) : « [...] pour saisir l'enjeu éthique d'une situation, il faut que celle-ci nous apparaisse sur l'arrière-fond de la question “quel humain construirons-nous dans cette situation ?”⁴⁷ » (Malherbe, 1997, p. 24). Comme le précise le même auteur en nous invitant à assumer notre responsabilité d'accompagnateur : « [...] ce qui nous évite l'enfermement dans le singulier, c'est cette possibilité de toujours pouvoir construire avec d'autres une nouvelle singularité » (Malherbe, 1997, p. 34).

Selon Léger et Rugira (2008, p. 11), la dimension éthique en accompagnement pose toujours la question de la rencontre de l'autre. Pour ces deux auteures, la véritable rencontre « [...] se réalise dans un espace où l'ouverture à ce qui est et à ce qui veut advenir est à la fois condition et effet de la rencontre. » Si au cœur de chaque pratique d'accompagnement il y a cette question cruciale de la rencontre de l'autre comme mon semblable et comme ultime altérité, la responsabilité éthique nous convoque à nous placer bien au-delà des bonnes intentions et de nos prétentions concernant le devenir des autres. Des attitudes qui caractérisent trop souvent les mœurs qui dirigent communément nos métiers.

⁴⁷ Souligné par moi.

L'impératif éthique nous convie ainsi à porter de manière constante une extrême attention à ce qui veut émerger en nous, hors de nous et dans nos liens. Cette ouverture à l'inconnu, au nouveau et à l'émergent nécessite une attitude d'humilité, d'ouverture et de non maîtrise qui nous permet d'apprendre chaque jour davantage à accueillir sous des formes multiples, parfois inattendues, la vie qui se déploie en nous tout en nous déployant, comme celle qui se montre dans l'autre, placé devant nos yeux ainsi qu'entre nous, dans ces espaces communs où notre humanité continue sa marche vers un accouchement des formes toujours nouvelles et provisoires.

6.5.3 La pratique d'accompagnement sensible : *une maïeutique*

Il s'agit véritablement d'être capable d'une maïeutique, de faire accoucher l'autre de son habileté, de son humanité même. [...] il faut non seulement que l'apprenti apprenne, il faut aussi que l'apprenti sache comment il apprend. Il convient que l'apprenti prenne conscience lucide et critique du processus même qui préside à son apprentissage. Il faut qu'à la longue il puisse s'autorectifier. C'est lorsqu'il atteint ce stade de façon confirmée qu'il est devenu lui-même un maître.

Malherbe, 1997

La pratique d'accompagnement sensible nous inscrit au sein d'un projet qui sollicite une forme particulière de souci éthique. Il faut comprendre la notion de souci telle qu'elle est utilisée ici comme un regard attentionné dirigé simultanément sur soi, sur l'autre, sur la relation et sur la vie qui anime chaque partenaire de cette relation comme leur lien. Au cœur de ce type de contrat d'accompagnement, il y a au moins deux sujets engagés dans un projet d'advenir à leur devenir dans toutes ses possibilités.

Le défi éthique commence alors au moment où la personne accompagnée commence à pouvoir véritablement désirer sa propre vie, à se désirer soi-même plus vivant et en transformation. C'est dans ce sens que Léger et Rugira (2008, p. 15) suggèrent que le défi

éthique le plus important consiste à « [...] développer une présence attentionnée à l'immanence de sa propre vie ». C'est pour cette raison qu'elles préconisent une éducation de l'attention et de la perception afin d'« orienter notre capacité à penser, à discerner, à choisir, à décider et enfin à agir avec justesse en situation, toujours en vue de participer au déploiement du vivant »

Une éthique de l'accompagnement sensible implique d'une part de pouvoir instaurer dans sa pratique un *savoir-agir* spécifique qui permet aux différents partenaires de la relation d'accompagnement de pouvoir rejoindre au cœur de leur intériorité corporéisée un élan de vivre immanent, de le percevoir, de l'éprouver clairement et d'en reconnaître les paramètres. D'autre part, l'exigence éthique d'une telle pratique d'accompagnement nécessite des aptitudes qui vont au-delà de la perception et de l'éprouvé et qui permet au sujet en formation de saisir avec justesse son intensité, son orientation et le sens qui s'y donne en vue de pouvoir le révéler dans ses actions et à travers ses interactions, sans forcément se laisser limiter par des habitudes et des valeurs normatives prescrites d'avance et politiquement correctes.

En plus de constituer un espace de développement de la relation du sujet à son corps, à sa pensée et à son être, cette pratique d'accompagnement ouvre à une nouvelle forme de sensibilité, qui implique une totale « présence à la présence de la vie » (Cournarie et Dupond, 1998, p. 154). Dans le même ordre d'idées, Léger et Rugira (2008, p. 16) avancent que cette forme de sensibilité éthique constitue : « [...] un point de rencontre, une unité subtile du sensible, de l'affectif et de l'intelligible, qui nous révèle l'unité de notre être et cette reliance entre l'univers et nous ». L'accompagnateur sensible est convié en permanence dans ce lieu de lui qui porte l'unité de son être, c'est ainsi qu'au-delà de sa capacité à se désirer lui-même de plus en plus vivant, il doit aussi être en mesure de désirer les autres avec qui il co-existe dans ce monde avec la même intensité. Il devra donc apprendre à percevoir et à rester fidèlement attentionné à :

[...] « ce qui est » et à ce qui cherche à advenir au sein de cette vie en perpétuelle croissance et d'en être « digne ». Ainsi, « être digne » de ce qui cherche à advenir

pourrait d'abord consister à poser son attention sur ce qui se manifeste en nous et entre nous comme un vecteur, une force inlassable qui nous entraîne dans un mouvement, qui va dans l'instant vers un renouvellement incessant, des transformations et des formes inconnues, puis à apprendre à créer des conditions au sein desquelles cette vie pourra prendre forme. (Léger et Rugira, 2008, p. 13)

Le contrat d'accompagnement, on l'a déjà mentionné, nécessite de la part des différents partenaires de la relation un projet commun. Le projet d'accompagnement consiste ici à tenter ensemble de nous désirer et de nous accoucher mutuellement de plus en plus vivant, et prenant forme grâce à une plus grande proximité de chacun avec son être. Désirer cela revient en définitive à désirer ce monde devenant autre. C'est dans une telle vision de l'accompagnement formateur et soignant, que Bernard Honoré précise avec justesse que : « Dans tout agir responsable, il y a quelque chose à faire qui concerne l'existence de l'autre et du monde humain, le dévoilement du pouvoir-être et de l'avoir-à-former de tout autre, en projection dans le temps et en accès dans le champ de la relation.» (1992, p. 155) Quelle que soit la grandeur de nos actions, lorsque la prise en compte de l'autre et le devenir de l'humanité ne constituent pas encore l'horizon de notre regard, nous sommes en deçà de tout souci éthique.

On entre véritablement en éthique quand, à l'affirmation par soi de la liberté, s'ajoute la volonté que la liberté de l'autre soit. Je veux que ta liberté soit. [...] Si le premier acte était un acte d'arrachement, le second est un acte de déliement, il veut rompre les liens qui enserrant l'autre. Entre ces deux actes, il n'y a toutefois aucune préséance, mais une absolue réciprocité. (Ricœur, 1985, p. 42)

Cette question de la liberté est centrale dans une pratique d'accompagnement qui a des visées éthiques. Ma fonction d'accompagnatrice somato-pédagogue a une dimension éthique qui me place en permanence en quête de liberté pour moi et pour les autres. La visée éthique que nous poursuivons collectivement consiste à vouloir de toutes nos forces et à créer autant que possible des conditions pour que chaque sujet puisse faire le choix le plus librement possible et le plus fréquemment possible de :

[...] son propre sens, sa propre façon de devenir plus humain. C'est également qu'ensemble ces sujets créent un sens social à leur commune aventure. Le sens que

se donne une existence n'est réductible ni au sens que lui propose son héritage, ni à aucun sens disponible dans la nature des choses ou de l'histoire qu'il n'y aurait qu'à reconnaître comme préalablement donné. Ce sens est toujours le fruit d'une création. C'est une œuvre d'art. C'est une innovation de la liberté dans le système des contraintes qui sont les siennes. (Malherbe, 1997, p. 61)

La notion de liberté est loin d'être envisagée ici comme la possibilité de faire ce que l'on veut. Elle apparaît plutôt comme la possibilité de toute personne de choisir librement d'incarner à travers l'unicité de sa vie singulière ce qui l'anime dans sa profondeur, dans l'intimité de son intériorité. Dans cette perspective, la liberté du sujet équivaut à sa capacité de laisser vivre l'élan vital qui anime son intériorité corporelle, telle qu'elle seule le perçoit et peut l'incarner. Elle consiste également dans les différentes possibilités du sujet de laisser cet élan se glisser dans ses gestes, son regard, ses actions et ses interactions.

Ce serait peut-être cela « s'humaniser » : devenir de plus en plus présent à cette vie immanente. L'éducation éthique consisterait alors à éduquer l'homme à soigner sa présence à cette vie qu'il porte et qui le porte afin qu'il puisse construire un monde plus humain au-delà des certitudes effritées. [...] Cette présence à la vie engage l'être humain dans toute sa sensibilité affective, cognitive, corporelle et spirituelle. (Léger et Rugira, 2008, p. 14)

La capacité de saisir le sens qui se révèle au cœur de la relation à son corps sensible et la compétence à incarner ce sens au quotidien, dans ses actions et relations, seraient la haute expression de cette liberté immanente et humanisante. Dans le même ordre d'idées, la non liberté serait donc cet éloignement de l'homme avec son être, son éloignement de lui-même au sein de ses actions, de ses interactions et de son inscription dans le monde. Danis Bois (1993, p. 20) exprime de façon poétique le profond désarroi qu'implique cette forme particulière de non liberté, en ces termes :

Savoure la tristesse du clown
 Qui ne peut faire rire
 L'enfant qu'il porte en lui

Partage le désarroi du musicien
 Qui ne peut empêcher

La séparation du son et de sa flûte
Ressens le désespoir du poète

Qui ne trouve pas le mot
À la mesure de la perfection

Recueille la désolation du danseur
Qui ne peut glisser
La danse de la vie dans son geste

Tu partageras alors la douleur
Du créateur qui observe avec impuissance
L'espace qui le sépare de l'homme...

Une véritable quête de liberté en accompagnement est un choix à la fois axiologique, éthique et ontologique. C'est d'abord une pratique qui tente, comme l'affirment Léger et Rugira (2008, p. 11), de : « [...] créer des conditions pour favoriser le déploiement de la vie en nous, autour de nous et entre-nous. » Cette manière de concevoir la pratique d'accompagnement sensible en formation ou en soin nécessite de comprendre que non seulement le devenir de l'humanité est sous notre responsabilité commune, mais que le devenir humain est une oeuvre collective et solidaire qui demande un engagement personnel et collectif résolu et une intrépidité qui permettent aux différents partenaires de la relation d'accompagnement de devenir de plus en plus attentionnés à ce qui veut émerger au cœur de leur vie, de leur relation, de leur communauté et de ce monde.

CONCLUSION

Nous voici au terme de cet exigeant exercice de rédaction, au terme d'une séquence importante de mon long processus de transformation, qui dure depuis quatre ans. Il me semble essentiel de tenter de soigner cette fin de séquence afin de pouvoir réunir les conditions indispensables à mes prochains pas. J'ai le sentiment de sortir d'une longue traversée, qui elle-même m'a traversée de bords en bords. Je voulais faire une recherche transformatrice de ma personne et de ma pratique en plus d'être productrice de sens, de savoirs et de santé. Je viens de vivre une véritable initiation. Selon Mircea Eliade (1957, p. 13), : « L'initiation concerne l'être dans sa totalité (corps, âme et esprit). Elle constitue symboliquement une "seconde naissance", c'est-à-dire le passage à une nouvelle ontologie, à une autre manière d'être. » Par ailleurs, Maëla Paul (2007, p. 173) propose fort pertinemment que dans un tel processus, l'initié passe nécessairement par une mort initiatique : « L'initiation comme *ars morendi* constitue une manière de mourir à soi-même pour donner accès à une autre réalité. [...] Elle concourt à une transformation de la personne. » Je reconnais davantage mon chemin comme un véritable parcours initiatique, et je suis certaine que vivre un accompagnement au contact du corps sensible c'est aussi s'engager dans un processus initiatique. En effet, comme le dit Vierne (1973), dans un tel processus :

La finalité est la réintégration de la personne comme élément actif dans son environnement, cette « activité » est essentiellement d'ordre relationnel : l'initié est porteur d'une mise en relation entre sa communauté et le monde de l'ailleurs. En transformant l'initié, l'initiation transforme ses rapports et la transformation de ses rapports agit à son tour sur la communauté. (Vierne, 1973, p. 451)

a) Retours sur la question et les objectifs de recherche et discussions

Il n'est donc pas étonnant que l'axe central de cette recherche ait porté sur la question de la relation comme processus transformateur. Assez tôt dans cette démarche de recherche, j'ai fait le choix méthodologique de m'engager dans un processus heuristique susceptible de me rapprocher le plus possible de mon expérience relationnelle, de me permettre de l'observer, de la décrire et de la réfléchir. J'ai également choisi de mener mon analyse de données en mode d'écriture. Je voulais m'engager progressivement dans un cercle herméneutique et évolutif qui avançait étape par étape dans un mouvement spiralé informatif et trans-formateur. Je voulais principalement faire émerger de cette démarche d'inspiration phénoménologique et herméneutique des dynamiques de sens et de connaissance susceptibles de m'aider à répondre à ma question et à mes objectifs de recherche. J'avais comme postulat de départ que l'accompagnement sensible aurait comme exigence de pouvoir réunir quelques conditions relationnelles indispensables à une pratique éthique d'accompagnement trans-formatrice. Cette démarche de recherche posait ainsi à mon expérience de vie, à ma pratique relationnelle ; autant dans ma vie privée que professionnelle, ainsi qu'à la culture scientifique et aux différentes pratiques d'accompagnement, la question suivante : « *Quelles sont les conditions relationnelles d'un accompagnement trans-formateur respectueux d'une éthique du sensible ?* » J'ai donc pu recourir à mon expérience relationnelle ainsi qu'à ma pratique d'accompagnement sensible et à la littérature portant principalement sur la relation, l'éthique et le sensible pour tenter de produire des réponses satisfaisantes à ma question de recherche.

– La question de la relation d'accompagnement sensible

La relation d'accompagnement sensible est une relation de coopération caractérisée par une parité de nature entre les partenaires de la relation et une dissymétrie de position. Ce type de relation a comme spécificité de placer toujours le rapport au sensible au cœur du

processus d'accompagnement. C'est une relation toujours contractualisée, circonstancielle, temporaire, co-mobilisatrice et réciproque.

– Les défis éthiques et relationnels de l'accompagnateur sensible

En matière d'accompagnement sensible, notre recherche révèle de prime abord qu'il est de la responsabilité de l'accompagnateur de rester relié à son propre corps sensible, à son éprouvé et de garder en toute circonstance une proximité à soi et au sens qui émerge de la réciprocité actuante. Son attention est prioritairement orientée vers ce qui veut émerger en soi, en l'autre, hors d'eux et au sein du lien. Pour cela, l'accompagnateur doit savoir veiller avec constance à la qualité de la relation d'accompagnement et à son évolutivité. Les principes d'accordage somato-psychique, de directivité informative et d'information circulante constituent avant tout autre initiative, des conditions éthiques et pratiques de départ pour un tel accompagnement.

Cette recherche atteste également que la préoccupation éthique en accompagnement sensible, tout en fondant principalement son ancrage dans l'universel, ne peut pas se permettre d'éluder la question de l'autre et de sa singularité. L'accompagnateur doit donc apprendre à tenir en considération l'autre dans sa globalité et de prendre en compte sa différence, sa sensibilité particulière, son rythme d'apprentissage spécifique ainsi que son contexte, sa vision du monde et son inscription socio-historique. L'accompagnateur doit savoir attendre que l'autre puisse acquérir des capacités attentionnelles, perceptives, réflexives et dialogiques indispensables à la compréhension du sens de son expérience. Il doit également savoir attendre que l'autre mature dans sa capacité de se percevoir, de se recevoir et de réfléchir autour de son expérience sensible de façon cohérente pour que la vie gagne. L'accompagnateur doit par ailleurs veiller en permanence à ne pas empiéter sur la liberté des personnes qu'il accompagne. Même si cela peut sembler trop exigeant, accompagner exige de pouvoir veiller, patiemment, parfois avec terreur et sentiment d'impuissance, à conserver une attitude de non ingérence. Ainsi, l'accompagnateur saura

attendre que l'autre apprenne à exercer son libre arbitre face à son propre débat intérieur et qu'il prenne tout le temps dont il a besoin pour faire ses choix, se mettre en action et enfin naître à sa propre parole. C'est toujours la responsabilité éthique de l'accompagnateur de créer des conditions pour que chaque sujet puisse faire le choix le plus librement possible et le plus fréquemment possible de son propre sens et de sa propre façon de devenir plus humain. Il doit également avoir la générosité de ne pas s'autoriser à sortir d'une rencontre sans avoir donné à l'autre la chance de l'enrichir.

– **De la responsabilité éthique et relationnelle de l'accompagné au contact du sensible**

Une des principales responsabilités de l'accompagné consiste à savoir solliciter un accompagnement adapté, à ne pas céder son propre pouvoir entre les mains de l'accompagnateur et à négocier rigoureusement son contrat en vue de savoir *identifier clairement leur cible commune ainsi que les responsabilités* qui lui incombent. L'accompagné est responsable de son engagement dans son processus d'apprentissage et de transformation. Il doit faire sa part pour atteindre la cible commune. Il doit constamment avoir une attention ouverte sur la qualité de la confiance qu'il fait à lui-même, à son processus, à son accompagnateur ainsi qu'à la réciprocité et à l'évolutivité de leur relation. Il doit se mobiliser en tout temps pour percevoir, reconnaître et valider ce qui se passe en lui, en saisir le sens et agir en conséquence. C'est toujours à lui de décider de ce qu'il veut et peut faire de ses prises de conscience, de son rythme de gestion ainsi que des différentes orientations qu'il peut prendre au cours de son processus de transformation. Tout en s'armant de courage pour tolérer un certain seuil d'ambiguïté et d'incertitude, l'accompagné ne doit pas oublier que sa liberté de sujet équivaut à sa capacité de laisser vivre l'élan vital qui anime son intériorité corporelle, telle que lui seul le perçoit et peut l'incarner. Il doit apprendre également à se désirer de plus en plus vivant, et à être en mesure de désirer les autres avec qui il coexiste dans ce monde avec la même intensité, y compris ses accompagnateurs.

– La question des responsabilités éthiques et relationnelles partagées

En plus d'être principalement centrée sur le rapport au sensible, on l'a déjà dit, la relation d'accompagnement sensible exige un projet commun, un contrat clair et une relation de confiance non seulement entre les partenaires de la relation d'accompagnement elle-même, mais aussi la confiance dans le processus évolutif et sensible qui anime leur lien. Parler d'accompagnement sensible c'est avant tout parler de rencontre, avec son corps sensible et avec soi, avec l'autre et avec la relation sensible. La véritable rencontre comme cette recherche nous a permis de le constater « se fait dans un espace où l'ouverture à ce qui est et à ce qui veut advenir est à la fois condition et effet de la rencontre » (Léger et Rugira, 2008).

Ce type d'accompagnement implique ainsi le partage du pouvoir et des responsabilités. Ici, les différents partenaires de la relation doivent être engagés simultanément dans l'acte de donner et celui de recevoir. Ils doivent également s'engager dans un souci de reconnaissance mutuelle des champs de compétence de chacun des partenaires de la relation d'accompagnement. Ainsi chacun doit être prêt à saisir des informations nouvelles qui émergent au cœur de la relation d'accompagnement et accepter de se laisser influencer par l'évolutivité du processus et par son partenaire puisqu'ils savent tous les deux qu'ils ont besoin l'un de l'autre pour arriver à leur fin.

Il y a donc réciprocité et inter influence, c'est pour cela que tous les interlocuteurs sont responsables dans un tel accompagnement d'assumer chacun pour soi ce qu'ils deviennent et ce qu'ils deviennent ensemble au sein de ce processus sensible de transformation. Lorsque les différents partenaires de la relation d'accompagnement sont en difficulté, il semble important de se souvenir de regarder non seulement du côté des individus mais aussi de penser à examiner le fonctionnement de la structure relationnelle elle-même. Soulignons également que cette recherche nous a présenté les différents dangers d'éluder la question transférentielle en accompagnement.

– L’accompagnement sensible une question d’éducabilité de la conscience corporelle

Nos résultats précisent par ailleurs que l’accompagnement en formation centré sur le corps sensible a comme quête essentielle de créer des conditions de l’éducabilité de la conscience corporelle par le développement des compétences attentionnelles, perceptives, réflexives et dialogiques. Une telle formation a comme visée principale de permettre l’émergence de capacités inédites de devenir un véritable sujet de son expérience, un sujet capable de participer au déploiement de son pouvoir-être et de son savoir-vivre avec les autres au sein des communautés vivantes et créatrices.

Dans un deuxième temps, notre recherche nous a montré que dans cette pratique la visée formatrice et la visée soignante sont complètement indissociables. Accompagner l’autre par la médiation du corps sensible devient ainsi une école pour apprendre à ressentir, à observer, à réfléchir, à nommer son expérience, à dialoguer, à agir, à se sentir vivant au sein d’une communauté et à y assumer sa juste responsabilité. Si les travaux de Danis Bois (2007) ont montré avec éloquence que l’accompagnement par la médiation du corps sensible a un impact indiscutable sur la transformation des représentations, cette recherche nous permet d’affirmer que ce type de travail permet une éducation progressive du rapport à soi, aux autres êtres et aux événements. Nous pouvons ainsi affirmer qu’en plus d’être une occasion de modifiabilité perceptivo-cognitive et comportementale comme l’ont montré avec justesse les travaux de Danis Bois, ce travail offre également une occasion incontestable de rééducation relationnelle. En effet, comme il a déjà été mentionné précédemment, voir avec évidence sa manière d’entrer en relation avec soi-même à travers la relation à son corps sensible permet d’appréhender la structure de son rapport au monde, aux autres et de pouvoir accompagner le renouvellement de celui-ci. Le défi de l’accompagnateur consiste ainsi à installer les conditions pour soutenir l’apprentissage perceptif. En plus des conditions extra quotidiennes d’accompagnement manuel, gestuel ou introspectif, l’accompagnateur a la responsabilité de soutenir verbalement l’autre dans son processus de découverte de lui-même et de révélation de son mode d’appréhension du monde.

L'enjeu central pour l'apprenant consiste ici à apprendre, à ressentir, à penser, à parler et à agir en restant dans la même cohérence. Ce qui veut dire que la personne apprend progressivement à ne plus quitter sa sensorialité pour réfléchir, agir et interagir. Elle peut découvrir ainsi une capacité nouvelle de saisir, de vivre et de décrire des sensations corporelles, les effets de ces dernières sur ses états d'âme, sur sa réflexion ainsi que sur ses élans et impulsions d'actions. Comme le cas pratique qui a été présenté dans ce mémoire l'a bien démontré, cette éducation du rapport à soi se fait en temps réel pendant la séance d'accompagnement grâce à une attention soutenue et une relation constante à l'événement corporel vécu et observé. Le processus d'apprentissage se poursuit en différé par un travail d'écriture et des retours dialogiques d'abord descriptifs, ensuite réflexifs. Ce travail réflexif et interactif a comme aboutissement normal des pistes de mises en action suite aux prises de conscience faites durant ce processus d'accompagnement formateur. Le défi principal de l'accompagné à cette étape de la démarche consiste à réaliser qu'il ne suffit pas de faire des prises de conscience. Il peut ainsi commencer à créer les conditions dont il a besoin pour pouvoir choisir, décider et s'entraîner à investir en action et en interaction ses nouveaux acquis. Une autre dimension qui est importante dans ce que nous révèle cette recherche c'est la place incontournable de l'éprouvé. Dans cette visée globale qui consiste à pouvoir être de plus en plus vivant, ce travail nous permet de voir que c'est l'éprouvé qui est au cœur du pouvoir devenir et se sentir vivant. En effet, comme le disait Kaëla :

C'est parce que l'accompagnatrice me touche et me révèle à moi, que je me sens touchée et que j'en suis touchée. Ainsi, je sens, je me ressens et j'apprends de cette expérience. Je me découvre ainsi digne de considération et j'en suis émue. De plus, je découvre à ma grande surprise que je suis bien plus que ma blessure si gigantesque soit-elle ! Je découvre que malgré les apparences et malgré mes croyances, il y a véritablement une part de moi qui est restée intègre et définitivement inviolable. Je découvre également que le rapport à mon corps sensible est porteur non seulement d'intelligence et de connaissance, mais aussi de ressources insoupçonnées pour ré-humaniser le rapport à mon corps à ma vie et à mon agir relationnel.

Kaëla a pu ainsi apprendre à ne plus subir ce que son histoire avait fait d'elle. Elle pouvait ainsi commencer à sortir progressivement de la violence faite à elle-même et aux autres. Le rapport à son corps sensible lui a permis ainsi de renouveler sa manière d'être à elle et au monde .

b) Les limites de cette recherche

Le présent travail avait comme défi de mettre en dialogue la question du rapport au sensible en formation ou en thérapie, ma pratique ainsi que quelques références théoriques autour des dimensions relationnelles et éthiques en accompagnement sensible. Pour ne pas alourdir ce document, j'ai fait le choix de ne pas présenter en long et en large un cadre théorique et pratique de l'accompagnement somato-pédagogique. Je voudrais indiquer ici à l'intention des lecteurs qui seront intéressés qu'il existe une riche littérature en psychopédagogie perceptive qui présente la richesse théorique et épistémologique du travail par la médiation du corps en mouvement, ainsi que la spécificité de ses cadres d'expérimentation pratique dits extraquotidiens. Dans le cadre de ce mémoire, le choix de présenter un récit de pratique qui témoigne du vécu expérientiel du rapport au sensible a constitué pour moi, une manière de permettre au lecteur d'accéder au champ de vécu que permet de faire l'expérience du Sensible.

Par ailleurs, je voudrais rappeler que cette recherche se voulait exploratoire et descriptive et que les choix épistémologiques qui ont été faits nous conviaient à mener cette recherche à la première personne. Si nous pouvions ainsi faire une recherche qui brille par son exemplarité elle a comme limite de produire des résultats qui ne peuvent pas prétendre à la généralisation. De plus, le choix de mener mes analyses de données en mode d'écriture m'a permis d'exprimer les résultats de mes investigations dans un style qui sait rester proche de ma propre sensibilité et dans la cohérence de l'expérience que je tentais de comprendre. Cependant ce type d'analyse, tout en soutenant un fort mouvement heuristique, ne pouvait pas m'entraîner en même temps dans une perspective qui se démarquerait par un puissant trajet de catégorisation, de théorisation ou de modélisation.

c) Perspectives

Au début de ce processus de recherche, j'avais plein de questionnements concernant ma vie, ma pratique et la compréhension des enjeux relationnels et éthiques qui traversent parfois incognito des processus d'accompagnement du changement humain par la médiation du corps en mouvement. La plupart de ces questionnements ont été répondus à travers ce travail. Lorsque je pense aux prolongements de cette recherche exploratoire, j'aperçois avec bonheur que cette étude pourrait continuer de guider et de soutenir le renouvellement de ma propre pratique professionnelle et relationnelle. Je me réjouis également à l'idée qu'elle pourrait inspirer les autres praticiens accompagnateurs par la médiation du corps sensible, autant ceux qui sont en formation que ceux qui sont en cours d'exercice. Ils pourraient ainsi mieux comprendre par quels mécanismes se construisent certaines difficultés qu'ils rencontrent en cours d'exercice de leur métier d'accompagnateur. Ils pourraient apprendre également à s'observer en cours d'action en vue de renouveler leurs pratiques et de mieux apercevoir la façon dont ils s'y prennent pour faciliter ou compliquer les processus de formation de leurs patients ou étudiants. Ainsi les différentes formes de dysfonctionnements ou d'incohérences qui se glissent dans des processus d'accompagnement et les brouillent pourraient être identifiées et rectifiées. Il deviendrait également possible de construire des dispositifs d'animation de groupe de co-développement professionnel ou encore de supervision professionnelle inspirés par les résultats de cette recherche en vue d'édifier pour des praticiens en cours d'exercice des méthodes de perfectionnement et d'intégration réelle et profonde de nouvelles compétences ainsi que des dispositifs d'analyse et de renouvellement de leurs pratiques.

Dans le prolongement de cette recherche, j'aimerais poursuivre mes investigations au doctorat au sein d'une thèse qui pourrait examiner plus en profondeur la question de l'éthique et du dialogue en accompagnement sensible. Cette fois-ci, j'aimerais pouvoir interroger bien plus que ma seule pratique. Je souhaiterais pouvoir étudier l'expérience d'autres praticiens, des étudiants et des patients pour élaborer un modèle théorique et des protocoles pratiques susceptibles d'inspirer la formation éthique et dialogique des

accompagnateurs par la médiation du corps sensible. Cette recherche pourrait être centrée sur la formation éthique et dialogique en accompagnement sensible dans un mouvement qui articule sans aucune prédominance la question du rapport au sensible, et celle des dimensions relationnelles, des contextes, de l'inscription socio-historique des personnes et de leur capacité de participer de façon responsable dans la cité. Je voudrais couronner cette recherche en affirmant que l'accompagnement par la médiation du rapport au Sensible constitue sans aucun doute non seulement une autopoïèse, une maïeutique et une dialogique mais aussi sans contredit une voie éthique par excellence car il permet d'avancer en toute sécurité intérieure vers « la recherche d'un juste rapport à l'incertitude », si je me permets cette édifiante définition que Malherbe (1996, p. 13) donne de l'éthique.

BIBLIOGRAPHIE

- AMAR, Yvan. 2004a. *L'obligation de conscience*. France : Éditions du Relié.
- AMAR, Yvan. 2004b. *Les dix commandements intérieurs*. France : Éditions Albin Michel.
Collection : Espaces libres n°143.
- AMAR, Yvan. 2005. *L'effort et la grâce*. Espaces libres n°153. Paris : Éditions Albin Michel. 1^{ère} édition : 1999.
- ANADON, Marta. 2006. *Recherches qualitatives*, vol. 26 (1), 2006, p. 5-31. – document Internet, <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>. Consulté le 31 mars 2007.
- ANCELIN SCHÜTZENBERGER, Anne, 2007. *Psychogénéalogie – Guérir les blessures familiales et se retrouver soi*. Paris : Éditions Payot & Rivages.
- APREA, Lucas. 2007. *La scène pédagogique du sensible et l'émergence créatrice*. Mémoire de mestrado en psychopédagogie perceptive, Université Moderne de Lisbonne.
- ASSAGIOLI, Roberto. 1994. *Le développement transpersonnel*. France : Éditions Desclée de Brouwer.
- BACHELARD, Gaston. 1970 *La philosophie du Non. Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*. 4^{ème} édition. Paris : PUF.
- BACHELARD, Gaston. 1967. *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Éditions Vrin.
- BARBIER, René. 1995. « L'art d'apprendre », dans Centre de recherche sur l'Imaginaire Social et l'Éducation, Groupe de Recherche sur l'Enseignement de Krishnamurti,

- Symposium : Krishnamurti et l'éducation à la fin du XXe siècle*, (vol.1, p. 56-76).
Paris : Université Paris VIII- Vincennes à Saint-Denis, Sciences de l'éducation.
- BATESON, G. 1977. *Vers une écologie de l'esprit*, vol. 2. Paris : Édition du Seuil.
- BÉDARD, Jean. 1986. *La relation d'entraide. Une relation naturelle, positive et créative*.
Québec : Éditions de Montagne.
- BERGER, Ève. 1999. *Le mouvement dans tous ses états*. Paris : Éditions Point d'appui.
- BERGER, Ève. 2005. « Le corps sensible : quelle place dans la recherche en formation ? »,
in C. Delory-Momberger (dir.). *Pratiques de formation, Corps et formation*. Paris :
Université de Paris 8.
- BERGER, Ève. 2006. *La somato-psychopédagogie, ou comment se former à l'intelligence
du corps*. Paris : Éditions Point d'appui.
- BERGER, Ève. 2007. « Auto-explicitation du vécu du corps sensible : éléments
méthodologiques et expérientiels pour la description de l'expérience corporelle
interne à visée de recherche », in *Expliciter*, le journal de l'association GREX,
Groupe de recherche sur l'explicitation, n°69, mars 2007.
- BLUM, Fred. 1990. *Depth Psychology and the Healing Ministry*. Londres.
- BOBIN, Christian. 2001. *La lumière du monde*. Collection : Folio 3810. Espagne : Éditions
Gallimard.
- BOBIN, Christian. 2003. *Le Très-bas*. France : Éditions Folio.
- BOBIN, Christian. 2006. *L'enchantement simple*. Collection poésie. France : Éditions
Gallimard.
- BOIS, Danis. 2000. *Le seigneur de la danse*. France : Les éditions Guy Trédaniel.

- BOIS, Danis. 2001. *Le sensible et le mouvement. Essai philosophique*. Paris : Les éditions Point d'appui.
- BOIS, Danis. 2002. *Un effort pour être heureux*. Paris : Les éditions Point d'appui. Imprimerie ODIM.
- BOIS, Danis. 2006. *Le moi renouvelé. Introduction à la somato-psychopédagogie*. Paris : Les éditions Point d'appui.
- BOIS, Danis. 2007a. *Le corps sensible et la transformation des représentations de l'adulte*. Thèse présentée à l'Université de Séville en Espagne comme exigence partielle du doctorat en Éducation en didactique et organisation des institutions éducatives.
- BOIS, D. ; AUSTRY, D. 2007b. « Vers l'émergence du paradigme du sensible », *Revue du Centre d'Étude et de Recherche en Psychopédagogie perceptive (CERAP) de L'Université Moderne De Lisbonne: Réciprocités*, n°1, p. 6 à 22.
- BOIS, D. ; BERGER, E. 2007c. « Expérience du corps sensible et création de sens : approche somato-psychopédagogique », *Revue du Centre d'Étude et de Recherche en Psychopédagogie perceptive (CERAP) de L'Université Moderne De Lisbonne : Réciprocités* n°1. P. 23-32
- BOIS, D. 2008. *De la fasciathérapie à la somato-psychopédagogie : analyse biographique du processus d'émergence de nouvelles disciplines* ». *Revue du Centre d'Étude et de Recherche Appliquée en Psychopédagogie Perceptive (CERAP) de l'Université Moderne de Lisbonne. Réciprocités* n°2, p. 6-18. France : Éditions Point d'Appui sous l'égide du CERAP
- BOUCHARD, Yvon. 2000. « De la problématique au problème de recherche », dans Thierry Kasenti et Lorraine Savoie-Zajc, *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP (Chap. 4 : pp. 33-57)

- BOURDAGES, L. ; LAPOINTE, S. et RHÉAUME, J. (coord.). 1998. *Le « je » et le « nous » en histoire de vie*. Paris : Éditions de L'Harmattan.
- BOURGEOIS, E. 2004. *Devenir praticien-chercheur*. Paris : Éditions de Boeck.
- BRILLON, Pascale. 2004. *Comment aider les victimes souffrant de stress post-traumatique. Guide à l'intention des thérapeutes*. Collection psychologie N°1733. Montréal : les éditions Quebecor.
- BUBER, Martin.1950. *La vie en dialogue. Je et tu - dialogue*. La question qui se pose à l'individu. Éléments de l'interhumain de la fonction éducatrice. Paris : Aubier, Éditions Montaigne. Collection : Philosophie de l'Esprit.
- BUBER, Martin.2005. *Le chemin de l'homme*. Monaco : éditions Alphée.
- CARSON, J.; BURKS, V.; & PARKE, R.D. 1993. « Parent-child physical play : Determinants and consequences », in K. MacDonald (ED.), *Parent-child play : Descriptions et implications* (p. 197-220). Albany: State University of New York Press.
- CHEVRIER, Jacques.1997. « La spécification de la problématique », in *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. Ste-Foy : Éditions PUQ.
- Gauthier, Benoît. 1997. Chap. 3, p. 52-77
- COURRAUD, Christian. 2007. *Toucher psychotonique et relation d'aide. L'accompagnement de la personne dans le cadre de la kinésithérapie et de la fasciathérapie*. Mémoire de mestrado en psychopédagogie perceptive. Université Moderne de Lisbonne.
- CRAIG, Peter Erik.1988. *La méthode heuristique : une approche passionnée de la recherche en science humaine*. Traduction du chapitre consacré à la méthodologie tiré de la thèse doctorale de l'auteur intitulé « *The heart of the teacher : a heuristic study*

- of the inner world of teaching* » Boston University Graduate school of Education, 1978. Traduit par A.Haramein.
- CRESSON, André. 1964. *BERGSON. Sa vie, son œuvre*. France : Éditions PUF. Collection philosophie. 1^{ère} édition 1941.
- CYRULNIK, Boris. 2000. *Les nourritures affectives*. Paris : Éditions Odile Jacob. Collection poche n°2.
- CYRULNIK, B., SERON, C. (sous la dir. de). 2003. *La résilience ou comment renaître de sa souffrance ?*. Paris : Éditions Fabert.
- DAVY, Marie-Madeleine. 1966. *La connaissance de soi*. Paris, Éditions : PUF. Collection le philosophe, n° 75.
- DELOURME, Alain. 1999. *Distance intime, tendresse et relation d'aide*. France : Éditions Desclée de Brouwer.
- De ROSNAY, Joël. 1999. « Concepts et opérateurs transversaux ». in *Relier les connaissances*, sous la dir. d'E. Morin. France : Éditions du Seuil
- DESROCHES, Dominic. 2008. *Expressions éthiques de l'intériorité. Éthique et distance dans la pensée de Kierkegaard*. Québec : PUL. Collection inter-sophia.
- DOLTO, Françoise. 1985. *La cause des enfants*. Paris : Éditions Robert Laffont.
- DORVIL, Henri. 2007. *Problèmes sociaux*. Tome III. Théories et méthodologies de la recherche. Québec : Éditions PUQ, 443 p.
- DÜRCKHEIM, Karlfried Graf. 1996. *Le centre de l'être*. Paris: Éditions Albin Michel. Collection Spiritualités vivantes, n°104.
- FABRE, Michel. 1994. *Penser la formation*. Paris : Presses Universitaires de France.

- FAINGOLD, Nadine. 2004. « Explication, décryptage du sens, enjeux identitaires », *Éducation permanente*, N°160, France, p. 81-99.
- FINGER, Mattias. 1989. « Apprentissage expérientiel » ou « Formation par les expériences de vie », in *Éducation permanente*, no 100-101. Paris.
- FONDATION POUR L'ENFANCE. 2001. *La résilience : le réalisme de l'espérance*. Ouvrage élaboré à la suite du colloque à Paris en mai 2000. France : Éditions Ères.
- FOUCAULT, Michel. 2001. *L'herméneutique du sujet, cours au collège de France 1982, 2001*. France : Éditions Gallimard/ Seuil.
- FRANCES, Allen ; ROSS, Ruth. 2002. *DSM-IV - Cas cliniques*. Paris : Éditions Masson.
- GAIGNON, Christophe. 2006. *De la relation d'aide à la relation d'êtres. La réciprocité transformatrice*. Paris: Éditions de l'Harmattan.
- GALVANI, Pascal. 2002. *Transdisciplinarité et niveaux d'autoformation*. 2ème symposium mondial sur l'autoformation, GRAF CNAM Abbaye de Royaumont, juin 2000, à paraître aux éditions L'Harmattan.
- GALVANI, Pascal. 2003. « *L'autoformation par la recherche dans la maîtrise en étude des pratiques psychosociales* », Université du Québec à Rimouski.
- GALVANI, Pascal. 2004. La revue *Interaction*, vol. 8 n°2 p. 95-122. Université de Sherbrooke.
- GALVANI, Pascal « L'exploration des moments d'autoformation : prise de conscience réflexive et compréhension dialogique », *Éducation Permanente: l'autoformation actualité et perspectives*, n°168.
- GAUTHIER, Jean-Philippe. 2007. *De l'interdit de dire au droit d'être : chemins de Transformation. Vers une mise en forme de soi, de son expression et de sa pratique*

d'accompagnement à médiation du corps en mouvement. Mémoire présenté à l'Université du Québec à Rimouski comme exigence partielle de la maîtrise en Étude des pratiques psychosociales.

GOETHE. 1984. *Le divan*. Préface de Claude David. Collection Poésie. France : Éditions Gallimard.

GOHIER, C. 1997. « Éthique et déontologie: L'acte éducatif et la formation des maîtres professionnellement interpellés ». Dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis et G. A. Legault (Dir.), *Les défis éthiques en éducation* (p.191-205). Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.

GERMAIN, C. 1997. Les paradigmes de recherche en éducation: Remarques d'ordre épistémologique. Dans L. Duquette, M. Jezak, D. Renié et R. Courchène (Dir.), *Méthodologies de recherches empiriques en langues secondes étrangères: nouvelles perspectives* (p.2-6). Ottawa: Université d'Ottawa. Faculté des Arts. Centre de recherche en enseignement et apprentissage des langues.

HALDA, Bernard. 1964. *L'évolution spirituelle de Simone Weil*. Paris : Éditeurs Beauchesne. Collection n°8.

HAMANN, Aimé et al. 1993. *L'abandon corporel : au risque d'être soi*. Québec : Éditions internationales Alain Stanké.

HÉTU, Jean-Luc. 2001. *L'humain en devenir. Une approche profane de la spiritualité*. Québec : Éditions Fides.

HONORÉ, Bernard. 1992. *Vers l'œuvre de formation : l'ouverture à l'existence*. Paris : Éditions de l'Harmattan.

HONORÉ, Bernard. 2001. *Soigner - Persévérer dans l'existence* . France : Éditions Seli Arslan.

- HONORÉ, Bernard. 2003. *Pour une philosophie de la formation et du soin - La mise en perspectives des pratiques*. Paris : Éditions de l'Harmattan.
- HOUDE, Renée. 1991. *Les temps de la vie - Le développement psychosocial de l'adulte selon la perspective du cycle de la vie*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeurs. 357 p.
- IMBERT, Francis. 2000. *L'impossible métier de pédagogue*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- JOSSO, Marie-Christine. 1988. *Le sujet en formation*. Thèse de doctorat. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- JOSSO, Marie-Christine. 1990. *Cheminer vers soi*. Lausanne : Éditions L'Âge d'Homme.
- KALUBI, Jean-Claude. 2008. *Inclusion dans une communauté apprenante : analyse des situations d'incapacité reliées à l'usage de nouvelles technologies en milieu scolaire*. p. 1-2. Document Internet, consulté 22 juin 2008 : <http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/longue/7220.pdf>.
- KROMELOW, S., HARDING, C., et TOURIS, M. 1990. « The role of the father in the development of stranger sociability during the second year », *American Journal of Orthopsychiatry*, 60, p. 521-530.
- LARROSA, Jorge. 1998. *Apprendre et être : Langage, littérature et expérience de formation*. Paris: E.S.F. Éditeur.
- LACAN, Jacques. 1999. *Écrits*. Paris : Éditions du seuil, deux volumes, 1966.
- LAMBOY B. 2003. *Devenir qui je suis Une autre approche de la personne*. Paris : Ed. Desclée de Brouwer.
- LAVELLE, Louis. 1957. *Conduite à l'égard d'autrui*. Dijon : Éditions Albin Michel.
- LE BRETON, David. 1990. *Anthropologie du corps et modernité*. Paris : Éditions P.U.F.
- LE BRETON, David. 1995. *Anthropologie de la douleur*. Paris : Éditions Métailié.

- LE BRETON, David. 1999. *L'adieu au corps*. Paris : Éditions Métailié
- LE BRETON, David. 2002. *La sociologie du corps*. Coll. Que sais-je ?. Paris : Éditions PUF. 5^{ème} édition mise à jour.
- LE CAMUS, J. 1995. « Le dialogue phasique : nouvelles perspectives dans l'étude des interactions père-bébé », *Neuropsychiatrie de l'enfance*, n°43 (1-2), p. 53-65.
- LE CAMUS, J., DE LÉONARDIS, M., & LESCARRET, O. 1989. « Effets de la transformation des rôles parentaux sur la construction de la personnalité de l'enfant ». *La psychiatrie de l'enfant*. XXXII, 1, p. 31-54.
- LEFLOCH, Géraldine. 2008. *Rapport au sensible et expérience de la relation de couple. Enquête exploratoire auprès de praticiens-experts de la psychopédagogie perceptive*. Mémoire de mestrado en psychopédagogie perceptive. Université Moderne de Lisbonne.
- LEGAUT, Marcel. 1971. *L'homme à la recherche de son humanité*. France : Éditions Aubier-Montaigne. Collection Intelligence de la foi.
- LEGER, Diane. 2006. *L'éducation à la sensibilité éthique en formation initiale à l'enseignement : une praxis éducative au sein d'un projet personnel de formation*. Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation. Université du Québec à Rimouski en association avec l'Université du Québec à Montréal.
- LEGER, D., et RUGIRA, J.-M. à paraître. 2008. « L'éducation à la sensibilité éthique : un pont entre immanence et compétence », dans Gohier, C. et Jutras, F. (dir.), *Le développement de la compétence éthique individuelle et collective dans l'enseignement ; l'apport des théories éthiques*. Québec : Éditions Presses de l'Université du Québec.
- LELOUP, Jean-Yves. 1994. *Manque et plénitude - éléments pour une mémoire de l'essentiel*. Paris : Éditions Albin Michel. Collection Spiritualités vivantes.

- LELOUP, Jean-Yves. 1998. *Désert-Déserts*. Paris : Éditions Albin Michel. Collection Espaces libres.
- LELOUP, Jean-Yves. 2005a. *Prendre soin de l'être - Philon et les thérapeutes d'Alexandrie*. Paris : Éditions Albin Michel. Collection Spiritualités vivantes.
- LELOUP, Jean-Yves. 2005b. *Tout est pur pour celui qui est pur*. Collection spiritualités. Paris : Éditions Albin Michel.
- LESCARBEAU, R., PAYETTE, M., ST-ARNAUD, Y. 2003. *Profession : consultant*, 4ème édition. Canada : Éditions Gaëtan Morin.
- LOUF, Dom André. 1992. *La grâce peut davantage*. France : Éditions Desclée de Brouwer.
- MALHERBE, Jean-François. 1996. *L'incertitude en éthique – Perspectives cliniques*. France : Éditions Fides. Collection : Les grandes conférences.
- MALHERBE, Jean-François. 1997. *La conscience en liberté – apprentissage de l'éthique et création de consensus*. France : Éditions Fides.
- MANDEVILLE, Lucie (sous la dir. de). 2002. « Praxéologie et résistance », in *Interactions* vol.6, n°1. Université de Sherbrooke : Paragraf.
- MONBOURQUETTE, Jean. 2006. *Apprivoiser son ombre*. Canada : Éditions Novalis en collaboration avec Bayard.
- MORIN, Edgar. 2001. *La Méthode. 5. l'humanité de l'humanité. L'identité humaine*. Paris : Éditions du Seuil. Essais n°508.
- MORIN, BOCCI, GIANLUCA, CERUTI MAURO. 1991. *Un nouveau recommencement*. Paris : Éditions du Seuil.

- MOYSAN, Jean-Michel. 2002. « L'accompagnement de la décision et la norme morale », *Revue d'éthique et de théologie morale* n°222- « le supplément »- Accompagner l'autre. Quelles évolutions ? Quels repères éthiques ?. France : Éditions du Cerf. 302 p., p. 131-157.
- MUCCHIELLI, Alex. *Recherches qualitatives* - Hors-Série - Numéro1. Actes du colloque *Recherche qualitative et production de savoirs*, UQAM, 12 mai 2004, ©2005 Association pour la recherche qualitative.
- NICOLESCU, Basarab. 1992. *La transdisciplinarité – Manifeste*. France : Éditions Du Rocher.
- NUTTIN, Joseph. 1967. « Adaptation et motivation humaine », in *Les processus d'adaptation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- NUTTIN, Joseph. 1985. *Théorie de la motivation humaine*. Paris : Presses Universitaires de France.
- OUAKNINE, Ouriel. 2005. « Présence », *Journal de l'institut de psychothérapie corporelle intégrée*, vol. 9, no 1 (février).
- PAILLÉ, P. 1997. « La recherche qualitative... sans gêne et sans regrets ». *Recherche en soins infirmiers*. France, p. 50, 60-64.
- PAILLÉ, P., MUCCHIELLI, A. 2003. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : éditions Armand Colin.
- PAILLÉ, P., MUCCHIELLI A. 2005. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin Éditeur.
- PALMER, S.A. 1993. *Infant-mother and infant-father interactions during caregiving and play : Effects on cognitive and emotional development*. Doctoral dissertation. University of California. Non publiée.

- PAQUETTE, Daniel. 2004. « La relation père-enfant et l'ouverture au monde », in *Enfance*, vol 56, 2004/2. Paris : Éditions PUF.
- PARÉ, André. 1993. « Présence en Éducation » et « Transfert et contre-transfert en éducation », *Intégration*, no.17, Ste-Foy, juin 1993, p. 9-52.
- PAUL, Maëla. 2004. *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- PELLOIS, Christian. 2004. *Enseignement et formation : le développement de la personne*. Tome III : Le sensible et le relationnel. Paris: Éditions de l'Harmattan.
- PÈRE DIDIER-MARIE. 2006. *La relation d'accompagnement*. Les petits traités spirituels, série III, *Bonheur Chrétien*, n°12. France : Éditions des Béatitudes, 1^{ère} édition, 1999.
- PIERREHUMBERT, Blaise. 2003. *Le premier lien. Théorie de l'attachement*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- PILON, Jean-Marc. 2005. « L'accompagnement d'une recherche praxéologique de type science-action », in *Formation des adultes aux cycles supérieurs* *Quête de savoirs, de compétences ou de sens ?* Sous la direction de Carol Landry et de Jean-Marc Pilon. Presses de l'Université du Québec, p. 70-99.
- PINEAU, G. 1983. *Produire sa vie, autoformation et autobiographie*. Paris, Éditions : Edilig.
- RICŒUR, Paul. 1985. « Avant la loi morale: l'éthique », *Encyclopaedia Universalis* (vol. Supplément II, p. 42-45). Paris.
- RICŒUR, Paul. 1986. *Du texte à l'action : essais sur l'herméneutique*, Vol. II. Paris : Éditions du Seuil.
- RICŒUR, Paul. 1990. *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.

- ROSENBERG, Sylvie. 2007. *Le statut de la parole du Sensible : la parole du sensible dans la dynamique de la relation d'aide en somato-psychopédagogie*. Mémoire de mestrado en psychopédagogie perceptive. Université Moderne de Lisbonne.
- ROUSTANG, François. 2001. *La fin de la plainte*. Paris : Éditions Odile Jacob. Collection Poche.
- ROUSTANG, François. 2006. *Savoir attendre pour que la vie change*. France : Éditions Odile Jacob.
- ROUSTANG, François. 2007. *Le thérapeute et son patient - Entretiens avec Pierre Babin*. Paris : Éditions de l'Aube. 1^{ère} édition, 2001.
- RUGIRA, Jeanne-Marie. 1996. « L'éducation comme lieu d'émergence de sujets éthiques » dans Romain Rousseau, Carol Landry, Brigitte Isabel (sous la dir. de), *Éducation, recherche et considérations éthiques*. 1996. Monographie n°48 département des sciences de l'éducation. Éditions Greme. Ottawa. (p. 187 à197).
- RUGIRA, Jeanne-Marie. 2000. « Pouvoir procréateurs de l'histoire de vie : entre la crise et l'écrit », dans Marie-Christine Josso (sous la dir. de), *La formation au cœur des récits de vie : Expériences et savoirs universitaires*. 2000. Paris : Éditions L'Harmattan. p. 47 à 74.
- RUGIRA, Jeanne-Marie. 2004. *La souffrance comme expérience trans-formatrice. Récit autobiographique d'inspiration phénoménologico-herméneutique*. Thèse présentée à l'Université du Québec à Rimouski comme exigence partielle du doctorat en Éducation. Rimouski : faculté des sciences de l'éducation, Université de Rimouski.
- RUGIRA, Jeanne-Marie. 2006. Notes de cours UQAR : « L'autobiographie une démarche d'accompagnement des processus de transformation ».
- RUGIRA, Jeanne-Marie. 2008. « La relation créatrice : une pierre angulaire dans l'accompagnement du sujet sensible en marche vers son accomplissement ». À

paraître dans *L'accompagnement des processus d'accomplissement de l'être humain*.
Sous la direction de Marc Humpich aux éditions Point d'appui.

RUGIRA, Jeanne-Marie et GALVANI, Pascal. 2002. « Du croisement interculturel à l'accompagnement transculturel en formation. L'accompagnement dans tous ses états », *Éducation permanente*.

SATPREM. 1993. *Sri Aurobindo . Ou l'aventure de la conscience*. France : Éditions Buchet/Chatel.

SALOMÉ, Jacques. 1999. *Le courage d'être soi. L'art de communiquer en conscience*. Paris : Les Éditions du relié. Pocket n°11088.

SÈNÉQUE. 1996. *Apprendre à vivre. Lettres à Lucilius*. France : Éditions Arléa.

SENGE, Peter. 2000. *La cinquième discipline. Le guide de terrain : Stratégies et outils pour construire une organisation apprenante*. Paris : Éditions First.

SIMARD, Yannick. 2006. « Les savoirs d'expérience : épistémologie de leurs tout premiers moments », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, no 3, p. 543-562.

SINGER, Christiane. 1988. *Histoire d'âme*. Paris : Éditions Albin Michel. Espaces libres n°109.

SINGER, Christiane. 2001a. *Où cours-tu? Ne sais-tu pas que le ciel est en toi!*. Paris : Éditions Albin Michel.

SINGER, Christiane. 2001b. *Du bon usage des crises*. Paris : Éditions Albin Michel.

SINGER, Christiane. 2005. *Les sens nous livre le sens*, Extrait du livre *La quête du sens*. Œuvre collective, Cheikh Khaled Bentounès, Marie de Hennezel, Roland Rech, Stan Rougier, Christiane Singer... Paris : Édition Albin Michel, collection Espaces libres. p. 141-151

- SINGER, Christiane. 2005. *N'oublie pas les chevaux écumants du passé*. Paris: Éditions Albin Michel.
- SIRONI, Françoise. 1999. *Victime et bourreau*. Paris : Les éditions Odile Jacob.
- SOLENMNE, Marie de et al. (1998). *Aimer désespérément*. Éditions Dervy.
- ST-ARNAUD, Yves. 1974. *La personne humaine. Introduction à l'étude de la personne et des relations interpersonnelles*. 2^{ème} édition. Ottawa : Les Éditions de l'Homme CIM.
- ST-ARNAUD, Yves. 1999a. « Trente cinq ans d'ignorance créatrice », dans *Revue québécoise de psychologie*, vol.20, n°2, Québec : Edition Gaëtan Morin.
- ST-ARNAUD, Yves. 1999b. *Le changement assisté : compétence pour intervenir en relations humaines*. Montréal : Les Éditions Gaëtan Morin.
- ST-ARNAUD, Yves. 2003. *L'interaction professionnelle*. 2^{ème} édition. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.
- ST-ARNAUD, Y. 2008. *Les petits groupes. Participation et animation*. 3^{ème} édition Montréal : Gaëtan Morin.
- TESSIER, Rogers. 1973. « Consultation : expertise et facilitation », dans Roger Tessier et Yvan Tellier (sous la dir. de). *Changement planifié et développement des organisations. Théorie et pratique*. Montréal : EPI. Chap. 25 : p. 533-546.
- THIBON, Gustave. 2006. *Aux ailes de la lettre - Pensées inédites 1932-1982*. France : Éditions du Rocher.
- TOMKIEWICZ, Stanislaw. 2003. « Comment l'expérience personnelle peut-elle servir la pratique professionnelle ? », in *La résilience ou comment renaître de sa souffrance ?* sous la direction de CYRULNIK, B., SERON, C. Paris : Éditions Fabert. p. 71-89.
- TRÉMINTIN, Jacques. 2006. « Responsabilité professionnelle et accompagnement

social ». Journées nationales d'études 9 et 10 novembre 2006, Centre de Congrès d'Angers. Actes à paraître dans la *Revue française d'action sociale*. ANAS.

VARELA, F., THOMPSON E. et ROSCH, E. 1993. *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Éditions du Seuil.

VINCENT, Jean Didier. 1990. « Le moi neuro-endocrinologique », in *Soi et non soi*, BERNARD, Jean, BESSIS, Marcel et DEBRU, Claude. Paris : éditions du Seuil.

YEOMANS, Anne. 1984. « Psychosynthesis in the helping profession ; now for the future », in *L'art de prendre soin de soi durant les périodes sombres*. Bulletin Intégration, n°2. Department of applied psychology, the Ontario institute for studies in education. Édité par John Wiser et Tom Yeomans.

YOUENAR Marguerite. 1951. *Mémoires d'Hadrien*. France : Éditions Gallimard

ZUNDEL, Maurice. 1989. *Quel homme et quel Dieu*. Suisse : Éditions Saint-Augustin-Saint-Maurice.

ZUNDEL, Maurice. 1990. *Silence, Parole de vie*. Québec : Éditions Anne Sigier.

ZUNDEL, Maurice. 1993. *Les pierres vivantes*. Paris : Les Éditions du Cerf.

ZUNDEL, Maurice. 1997a. *Je est un autre*. Québec : Éditions Anne Sigier.

ZUNDEL, Maurice. 1997b. *Pèlerin de l'espérance*. Québec : Éditions Anne Sigier.

ZUNDEL, Maurice. 1997c. *Dieu : le grand malentendu*. Versailles : Éditions Saint-Paul

ZUNDEL, Maurice. 2004. *Croyez-vous en l'homme ?* Paris : Éditions du Cerf.

ZUNDEL, Maurice. 2006. *Un autre regard sur l'homme - Paroles choisies par Paul Debain*. France : Éditions du Jubilé.

