



Université Fernando Pessoa

Faculté de Sciences Humaines et Sociales
Dissertation de Mestrado en Psychopédagogie Perceptive

**L'approche somato-pédagogique de
l'accompagnement**

**Conditions d'émergence, repères épistémologiques,
cohérence théorique et pratique**

Vincent Cousin

Porto, 2016



Université Fernando Pessoa

Faculté de Sciences Humaines et Sociales
Dissertation de Mestrado en Psychopédagogie Perceptive

**L'approche somato-pédagogique de
l'accompagnement**

**Conditions d'émergence, repères épistémologiques,
cohérence théorique et pratique**

Directrice: Prof. Dr. Eve Berger

Vincent Cousin

Porto, 2016

RÉSUMÉ

Cette recherche avait comme objectif d'éclairer le processus d'émergence de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement ainsi que sa cohérence théorique et pratique. Cette étude se situe spécifiquement au carrefour des études de l'intervention psychosociologique et des théories et pratiques du Sensible. En effet, au cours des vingt dernières années, cette approche émergente et en évolution se développe au croisement des théories et pratiques de la Psychopédagogie perceptive et de la psychosociologie telle que pensée, enseignée et pratiquée à l'Université du Québec à Rimouski.

C'est à partir d'une posture de chercheur du Sensible qu'ont été menées les différentes phases de cette démarche de recherche à la fois exploratoire et fondamentale. Épistémologiquement enracinée dans le paradigme du Sensible et dans le paradigme compréhensif et interprétatif, cette recherche s'est faite dans une cohérence méthodologique de type théorique et spéculative.

L'élaboration théorique issue de ce processus de recherche a été organisée autour d'un triple mouvement à savoir : l'interprétation, l'argumentation et la mise en récit, à partir d'un corpus de textes publiés par des praticiens-chercheurs du Groupe de Recherche en Approche Somato-Pédagogique de l'Accompagnement (GRASPA) de l'UQAR et du Centre d'Etude et de Recherche Appliquée en Psychopédagogie Perceptive (CERAP) de l'UFP. Les résultats de cette recherche donnent à voir des repères historiques, contextuels, théoriques et pratiques participant à une meilleure compréhension de l'émergence et de la cohérence interne de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement.

Mots-clés : Somato-pédagogie, accompagnement, psychopédagogie perceptive, Psychosociologie, compétences perceptives, éducation de l'attention, corps sensible, recherche théorique

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo esclarecer o processo de emergência da abordagem somato pedagógica do acompanhamento bem como a sua coerência teórica e prática. Este estudo situa-se assim, especificamente, no cruzamento dos estudos da intervenção psicossociológica e das teorias e práticas do Sensível. Na verdade, ao longo dos últimos vinte anos, esta abordagem emergente e em evolução desenvolve-se no fulcro do encontro das teorias e práticas da Psicopedagogia perceptiva e da Psicossociologia enquanto pensamento de base, ensinado e praticado na Universidade do Québec em Rimouski.

Foi a partir da postura de investigador do Sensível que foram realizadas as diversas fases do processo de investigação, simultaneamente exploratória e fundamental. Epistemologicamente enraizada no paradigma do Sensível e no paradigma compreensivo e interpretativo, esta pesquisa foi realizada numa coerência metodológica de tipo teórico e especulativo.

O resultado teórico desenvolvimento deste processo de pesquisa foi organizado em torno de um movimento triplo, a saber: a interpretação, a argumentação e a narrativa, a partir de um corpus de textos publicados por pesquisadores-praticantes Grupo de Pesquisa Somato-Pedagógica do Acompanhamento (GRASPA) da UQAR e do Centro de Estudos e Investigação Aplicada em Psicopedagogia Perceptiva (CERAP) da UFP. Os resultados desta pesquisa mostram os marcos históricos, contextuais, teóricos e práticos que participam a uma melhor compreensão da emergência e da coerência interna da abordagem somato-pedagógica do acompanhamento.

Palavras-chave: Somato-psicopedagogia, acompanhamento, psicopedagogia perceptiva, Psicossociologia, competências perceptivas, educação da atenção, corpo sensível, pesquisa teórica

À l'audace de nos étudiants qui consentent avec courage et curiosité à l'aventure de la formation expérientielle;

À mes collègues formateurs-chercheurs en approche somato - pédagogique de l'accompagnement qui plaident pour faire de nos corps des partenaires de vie et d'accompagnement;

À tous les jeunes professionnels de l'accompagnement somatique en quête des voies de passage pour transformer leur mystère en ministère.

Derrière tes sentiments et tes pensées, mon frère, se tient un maître plus puissant, un sage inconnu — il s'appelle soi. Il habite ton corps, il est ton corps. Il y a plus de raison dans ton corps que dans ta meilleure sagesse. Et qui donc sait pourquoi ton corps a précisément besoin de ta meilleure sagesse ?

Friedrich Nietzsche (1898)

Apprendre à vivre avec l'incertitude pour conserver notre liberté de penser et d'agir, voilà vraisemblablement le défi que, nous, hommes et femmes du troisième millénaire, avons à relever : des hommes et des femmes à qui l'immense essor de la technologie et de l'industrialisation a fait oublier que, dans le meilleur des cas, nos certitudes ne peuvent être que provisoires, et que l'exposition au risque appartient à la condition humaine.

Marie de Solemne (2002)

REMERCIEMENTS

Chaque mot de ce mémoire a été écrit dans la célébration de l'intelligence de mon parcours de vie. Cette intelligence, je la dois avant tout aux fruits des liens que j'ai eu la chance de tisser à travers le monde, à travers les paradigmes de l'accompagnement, de Paris à Rimouski.

Ma reconnaissance va à Jeanne-Marie Rugira, qui m'a patiemment accouché de moi-même. Merci pour ta bienveillance, ta confiance, ta force de pertinence, et surtout ton désir si profond pour la réalisation de l'Être en l'Homme. Toute ma gratitude à toi qui a su veiller sur ma dignité dans mes moments d'errance. Toute ma reconnaissance à toi qui m'a appris à devenir un veilleur de noblesse, en moi-même et en l'autre.

Et comment m'émerveiller sans ce corps devenu sensible? Merci à Danis Bois pour sa dévotion, son engagement à offrir à chacun une voie privilégiée vers l'intime de lui-même. Par ton œuvre et ta pédagogie, je pose chaque pas dans un univers de sens. Merci à Ève pour sa direction dans le cadre de cette recherche. Merci pour ta patience, ton intelligence si fine, si inspirante et si féconde.

Ma reconnaissance va également à toute ma communauté de collègues praticiens-chercheurs de l'École de Rimouski. Merci pour votre amitié, votre solidarité, votre engagement pour la création d'un monde de sens et de relation.

Merci à Myra, qui a partagé ma vie et m'a soutenue pendant cette traversée, merci d'avoir absorbé avec moi toutes ces vagues, ces ressacs transformateurs. Mes mots seront bien insuffisants pour te témoigner toute ma gratitude et ma reconnaissance pour ta présence, ta générosité, ton être-là. J'emprunterai une phrase de Christiane Singer qui résume mes pas, mes naissances visionnaires à tes côtés : « *Le sens de la souffrance, c'est de traverser. Nous vivons dans une époque tellement poltronne qui nous protège, qui nous apprend surtout à ne pas souffrir, à rester en surface, à ne pas entrer dans les choses. (...) La passion nous offre une chance de traverser le mur des apparences. (...) On a tout à fait tort quand on dit que l'amour*

est aveugle. Je crois qu'il faudrait dire bien davantage que l'amour est visionnaire, c'est-à-dire qu'il voit dans l'être aimé la divinité qui l'habite.¹ ».

Je tiens à remercier ma famille en général. Ma mère pour sa présence constante et son soutien à la réalisation de ma recherche. Mon père pour sa nouveauté. Agnès pour sa participation majeure à ma naissance sensible. Gautier, François, les Cousin, les Menoud, les Goudmand, les Noël... Merci de m'avoir offert ces multiples héritages qui m'ont amené un jour à naître de nouveau et oser dire : Je. Des pensées pour le soutien de mon grand-père Pierre Noël, qui m'a fait un jour fait rencontrer la pensée de G. Thibon² : *La foi consiste à ne jamais renier dans les ténèbres ce qu'on a entrevu dans la lumière.*

Merci à ma petite sœur, Vinciane, fervente et puissante alliée devant et dans tout. Ton courage n'a d'égal que la dévotion de ton cœur.

J'ai une pensée de cœur aussi pour tous les étudiants, les collègues, les personnes que j'ai eu l'honneur d'accompagner. Merci d'avoir participé à l'avènement de cette recherche, merci pour vos pas, votre courage, votre désir de construire une vie vivante et humanisante. Votre présence participe à définir en moi une vocation qui trouve ses formes, pas à pas.

Une dernière pensée va à ma grand-mère, Sylviane Goudmand, à qui j'aurais tant souhaité présenter ce mémoire. Que mon chemin puisse contribuer au repos de son âme...

¹ C. Singer (2000). *Éloge du mariage, de l'engagement et autres folies*. Paris : Albin Michel.

² Thibon, G. (1974). *L'ignorance étoilée*. Paris : Fayard

INTRODUCTION GENERALE

Nous devons accepter notre existence, aussi complètement qu'il est possible. Tout, même l'inconcevable doit y devenir possible. Au fond, le seul courage qui nous est demandé, c'est de faire face à l'étrange, au merveilleux, à l'inexplicable.

Rainer Maria Rilke, *Lettres à un jeune poète*

À la genèse de cette recherche

Depuis maintenant plus d'une dizaine d'années, je suis engagé dans une démarche de recherche, d'accompagnement et de formation par la médiation du corps sensible. Psychosociologue de profession et de formation initiale, j'ai fait mes études de premier cycle au Département de Psychosociologie et de Travail social à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Dans le cadre de ma formation au baccalauréat en Psychosociologie, nous étions initiés par nos formateurs et par leurs collègues du CERAP, aux théories et pratiques du Sensible. Cette initiation avait pour visée d'aider les accompagnateurs du changement en formation que nous étions, à développer par la médiation du corps sensible, des compétences perceptives nécessaires au développement de la présence à soi, à l'autre, au groupe et au monde. J'ai été tellement stimulé, fasciné et nourri par la richesse de l'expérience vécue dans ce cadre que j'ai décidé de me former simultanément à l'Institut de formation en fasciathérapie et en somato-psychopédagogie du Québec (IPSFQ), au sein duquel j'ai été diplômé au premier cycle en somato-psychopédagogie.

Du problème pratique au problème de recherche

Cette double formation a consolidé ma passion et ma curiosité pour les théories et les pratiques du Sensible, sans pour autant m'épargner quelques questions épineuses que je qualifie aujourd'hui de défi d'identité professionnelle voire disciplinaire. Je remarquais parmi mes collègues qui, comme moi, étaient passionnés à la fois par le métier d'accompagnateur du changement humain dans une perspective psychosociologique (Saint-Arnaud, 1999; L'Hottelier, 2000; Pilon, 2003) et par les pratiques du Sensible (Bois, 2001, 2006, 2007; Bois, Humpich, 2006; Bois, Austry, 2007; Berger, Bois, 2008), une forme d'errance, de manque d'appartenance et de quête de cohérence (Rugira, Léger, Gauthier et Lapointe, 2009). J'avais

le sentiment que notre passion pour le corps nous marginalisait parmi les psychosociologues alors que notre grande préoccupation des relations humaines envisagées dans une perspective systémique nous tenait tout autant à la marge en psychopédagogie perceptive.

C'est ce contexte vécu par toute une communauté de praticiens-chercheurs œuvrant en formation et en accompagnement psychosociologique au Québec qui a poussé l'équipe des formateurs qui portait le flambeau de l'accompagnement par la médiation du corps sensible à créer un groupe de recherche et de formation en approche somato-pédagogique de l'accompagnement. Ce groupe de recherche avait pour but de faire une analyse réflexive de nos pratiques de formation, de recherche et d'intervention psychosociologique par la médiation du corps sensible. Les membres de ce groupe de recherche étaient également exhortés à se mettre collectivement à l'écoute des besoins et des défis rencontrés par les étudiants et les jeunes professionnels formés dans cette mouvance en vue de produire des réponses adaptées à leurs contextes existentiels, pratiques et institutionnels, autant à l'intérieur de l'Université que dans les milieux de pratique.

L'hypothèse de travail à partir de laquelle nous faisons toutes nos explorations consistait à dire que nous n'étions pas obligés de devenir fasciathérapeutes³ pour pouvoir nous appuyer sur le paradigme du Sensible dans nos pratiques d'accompagnement. La professeure J.-M. Rugira, responsable de ce groupe de recherche, s'invitait elle-même dans une expérimentation rigoureuse de ce qu'elle enseignait, à savoir l'idée selon laquelle le paradigme du Sensible serait apte à se glisser dans différentes disciplines, pratiques et cultures, à les enrichir sensiblement et à les déployer de manière significative tout en bénéficiant réciproquement de ce métissage culturel, disciplinaire et professionnel.

Il y a donc maintenant plus d'une quinzaine d'années que cette réflexion collective évoluée, se consolide tout en offrant des assises de plus en plus solide à l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement, malgré le fait qu'elle reste une approche émergente, originale dans ce type de contexte et constamment en évolution.

³ La fasciathérapie est une technique de thérapie manuelle mise au point par D. Bois dans les années 1980.

À la racine de ma question de recherche

Il n'est donc pas étonnant de voir que, dans ce contexte, au moment d'entamer mes études de maîtrise, j'ai eu l'élan de contribuer à cet effort collectif réalisé au carrefour de la psychosociologie et de la psychopédagogie perceptive. J'ai voulu approfondir les données partielles produites sur cette question tantôt en psychosociologie, tantôt en psychopédagogie perceptive, en tentant de répondre à la question suivante :

Quels sont les repères historiques, contextuels, théoriques et pratiques susceptibles de nous aider à mieux comprendre l'émergence ainsi que la cohérence de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement ?

Pour répondre à cette question je me suis engagé à poursuivre des objectifs de recherche ainsi formulés :

- **Décrire** le contexte qui a contribué à l'émergence de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement dans les programmes en psychosociologie à l'UQAR ;
- **Identifier** les enjeux et les défis que rencontrent les praticiens-chercheurs en approche somato-pédagogique de l'accompagnement, autant en formation, en recherche qu'en intervention psychosociologique ;
- **Formuler** des propositions théoriques et des stratégies pédagogiques et d'accompagnement qui servent de balises à une telle approche et **amorcer** une systématisation de ce champ de connaissances et de pratiques.

La structure de ce mémoire

Le présent mémoire est articulé autour de trois chapitres. Il est organisé selon une cohérence propre à la recherche théorique (Gohier, 1998) d'inspiration interprétative (Gadamer, 1990; Thouard, 2002; Ricoeur, 1998). J'ai également voulu accorder la forme de cette recherche au fond de ma démarche. Les différents chapitres de ce mémoire sont donc en cohérence avec les choix paradigmatiques (Bois et Austry, 2007) et méthodologiques (Gauthier, Martineau, et Simard, 2001) qui ont balisé mon processus de recherche. Les questions de style et de forme de ce mémoire me semblaient totalement indissociables de la dynamique organisatrice de son contenu.

Le premier chapitre de cette recherche théorique présente une contextualisation ainsi que des mouvements argumentatifs qui dévoilent progressivement et de façon approfondie la problématique de cette recherche, à travers un exposé de ses pertinences à la fois personnelle, socioprofessionnelle et scientifique. Ces multiples mouvements de problématisation se sont parachevés dans une spécification de l'objet de recherche, une formulation d'un problème, d'une question et d'objectifs de recherche qui ont balisé les suites de cette investigation à la fois théorique et spéculative.

Le second chapitre aborde les postulats épistémologiques et méthodologiques qui sous-tendent cette recherche et encadrent sa démarche. Ancré dans le paradigme du Sensible (Bois et Austry, 2009) et dans une perspective interprétative (Ricoeur, 1998 ; Gauthier, Martineau et Simard, 2001), ce mémoire déploie une recherche à la fois exploratoire et fondamentale menée selon une méthodologie de recherche théorique et spéculative (Gohier, 1998, Gauthier, Martineau et Simard, 2001). Ce chapitre expose également les trois actes indispensables à une démarche de recherche de type théorique à savoir : interpréter, argumenter et raconter. Il discute par ailleurs la question de la validité et de la cohérence interne de la méthode théorique et spéculative tout en précisant le corpus de texte qui constitue l'essentiel des données de cette recherche.

Le dernier chapitre présente et interprète les données de ce mémoire et en constitue le cœur. Il est composé de trois parties principales. Dans un premier temps, il raconte l'histoire de l'émergence de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement, sur le terrain de l'étude des pratiques d'intervention psychosociologique au Québec. Il donne ainsi à voir des repères historiques, contextuels et paradigmatiques qui ont participé à la naissance de cette approche.

Dans un deuxième temps, ce chapitre offre des repères théoriques, pratiques et éthiques de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement, tout en présentant les principes intégrateurs qui font de la psychosociologie et de la psychopédagogie perceptive des approches complémentaires qui s'interfécondent mutuellement. Cette recherche dévoile justement la force et la richesse de ce métissage paradigmatique, théorique, pratique et culturelle. Cette dernière partie de ce mémoire constitue un effort d'interprétation et de compréhension élaboré à partir d'un corpus de texte rigoureusement choisi.

Ce dernier mouvement interprétatif se prolonge dans une amorce de systématisation de

cette approche. Précisons pour finir que ce texte débute par une introduction générale et se clôture par une conclusion.

Si nous admettons que rien de nous n'existe en soi, ni physiquement ni spirituellement, que personne ne peut se définir autrement qu'en relation avec l'extérieur et que nous sommes l'ensemble de toutes nos relations avec les autres et le monde, il devient évident que si nous abîmons nos relations, nous nous abîmons nous-mêmes... Donc, nous n'avons pas le choix : toute action négative par rapport à ce que nous considérons ordinairement comme extérieur à nous-mêmes nous abîme, non pas par contrecoup mais immédiatement parce que... c'est nous ! Nous sommes auto-constitués par nos relations avec l'extérieur. Ce n'est pas de la morale, c'est un fait brut.

L. Nottale (2006, p.340)

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	3
REMERCIEMENTS	7
INTRODUCTION GENERALE	9
LISTE DES FIGURES	18
LISTE DES TABLEAUX	18
CHAPITRE I : CONTEXTUALISATION ET PROBLÉMATISATION	19
1.1 À la racine de ma quête - une histoire de vie	19
1.1.1 Le manque de l'« autre »	19
1.1.2 L'absence de témoins	20
1.1.3 Du corps douloureux au corps vivant	23
1.1.4 La fatigue de vivre désaccordé	25
1.1.5 De l'exil de soi à l'exil au Québec	26
1.1.6 Réapprendre à voir, penser et agir en relation à partir de l'expérience corporelle	28
1.2 L'expérience du Sensible comme source et finalité en intervention de groupe : une vocation professionnelle	30
1.2.1 Intégrer la dimension du Sensible dans l'accompagnement du changement dans les organisations : vers une suspension du déjà-connu et une perception du toujours neuf	33
1.2.2 Prendre soin et prévenir les risques liés à la santé des accompagnateurs	36
1.2.3 Bonifier le métier d'accompagnateur par la médiation du corps sensible	37
1.2.4 Déterminer des contours d'une identité professionnelle et d'un champ de connaissance naissants	37
1.3 Pour une contribution à un axe de recherche en développement	39
1.4 Question de recherche	40
1.5 Objectifs de recherche	40
CHAPITRE II : CHOIX ÉPISTÉMOLOGIQUES ET ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES	41
2.1 Choix épistémologiques	41
2.1.1 Une recherche fondamentale, théorique et spéculative	41

2.1.2	Une posture de chercheur du Sensible _____	43
2.1.2.1	La neutralité active comme attitude d'accueil et de traitement du sens émergent _____	45
2.1.2.2	La réciprocité actuante comme processus d'altération du chercheur par le sens neuf _____	46
2.1.3	Une épistémologie interprétative _____	47
2.2	L'herméneutique comme démarche méthodologique _____	48
2.2.1	Premier acte : Interpréter _____	51
2.2.1.1	L'analyse conceptuelle _____	54
2.2.2	Deuxième acte : Argumenter _____	55
2.2.3	Troisième acte : L'acte de raconter comme création sensible et dialogique du sens _____	57
2.2.4	La question épineuse de la validité en recherche théorique _____	59
2.2.5	Le corpus de textes _____	63
CHAPITRE III : PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES _____		65
3.1	L'émergence de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement : repères historiques, contextuels et paradigmatiques _____	66
3.1.1	Les programmes en psychosociologie à l'UQAR : perspectives historiques et contextuelles _____	66
3.1.2	L'enrichissement et le renouvellement des programmes en psychosociologie : une nécessité _____	70
3.1.3	Les études de deuxième cycle en psychosociologie : un axe central de développement _____	72
3.1.4	De la pluridisciplinarité à la transdisciplinarité : Le métissage comme spécificité des programmes en psychosociologie à l'UQAR _____	74
3.1.5	Développer des compétences perceptives : un impératif pédagogique en psychosociologie _____	75
3.1.6	Rencontre avec les praticiens-chercheurs du paradigme du Sensible : de la découverte au métissage _____	76
3.1.7	La création du GRASPA et l'institutionnalisation de l'approche _____	80
3.2	La cohérence de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement : repères théoriques, pratiques et éthiques _____	80
3.2.1	Une vision psychosociologique de l'accompagnement _____	82
3.2.1.1	La question de l'émergence au cœur des pratiques d'accompagnement psychosociologique _____	86

3.2.1.2	La primauté de la relation de coopération dans les pratiques d'accompagnement de type psychosociologique _____	87
3.2.1.3	Les différentes dimensions de la relation d'accompagnement en psychosociologie _____	89
3.2.2	Les spécificités de l'accompagnement en psychopédagogie perceptive _____	90
3.2.2.1	Accompagner le changement humain depuis l'advenir _____	95
3.2.2.2	Les protocoles d'accompagnement en psychopédagogie perceptive _____	97
	L'accompagnement manuel : _____	97
	L'accompagnement gestuel : _____	98
	L'accompagnement introspectif : _____	98
	L'accompagnement réflexif sur le mode du Sensible : _____	99
	L'accompagnement verbal sur le mode du Sensible : _____	100
3.2.3	L'approche somato-pédagogique de l'accompagnement : une démarche métissée _____	101
3.2.3.1	Au croisement de la psychosociologie et de la psychopédagogie perceptive : Quelques principes intégrateurs _____	103
	Le primat de la subjectivité _____	103
	Une praxis phénoménologique _____	105
	Une approche centrée sur l'enrichissement perceptif _____	106
	Une approche centrée sur le processus _____	108
	Une approche centrée sur la transformation des rapports _____	109
	L'interaction des rapports : une intention éthique _____	110
	Une approche centrée sur la personne en situation _____	114
	La primauté de l'expérience _____	116
3.2.3.2	La question du « prendre soin » en approche somato-pédagogique de l'accompagnement _____	119
3.2.3.4	Se former à l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement : vers quelles compétences ? _____	126
	Les compétences contemplatives _____	129
	Les compétences réflexives _____	130
	Les compétences critiques _____	131
	Les compétences éthiques _____	133
	Les compétences dialogiques _____	134

Les compétences écologiques _____	136
Les compétences politiques _____	138
CONCLUSION GENERALE _____	140
Les principales contributions de cette recherche _____	140
Les limites de cette recherche _____	142
Perspectives _____	144
BIBLIOGRAPHIE _____	145
ANNEXE 1 : CORPUS DE TEXTES _____	159

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Les trois actes fondateurs de la recherche théorique _____	51
Figure 2 : Les orientations qui ont balisé les échanges autour du corpus de texte _____	59
Figure 3 : Les différentes formes de recherche théorique _____	61
Figure 4 : Les différentes dimensions constitutives du métier d'accompagnement (Paul, 2004) _____	85
Figure 5 : Les cinq caractéristiques de la relation d'accompagnement (M. Paul, 2003) ____	89
Figure 6 : Processus à l'œuvre dans l'accompagnement en psychopédagogie perceptive __	94
Figure 7 : Processus de révélation du passé et d'anticipation du futur depuis l'advenir (Bois, 2009) _____	96
Figure 8 : Spécificités et complémentarités des instruments pratiques de l'accompagnement en psychopédagogie perceptive (I. Bertrand, 2013) _____	101
Figure 9 : L'interaction des rapports vue comme orientation éthique par Ricoeur (1990) _____	111
Figure 10 : Quelques principes-clés de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement _____	119
Figure 11 : Le devoir-prendre-soin au cœur du projet de déploiement du pouvoir-être _____	120
Figure 12 : Les existentiels comme conditions de possibilité de l'expérience humaine _____	123
Figure 13 : Les compétences auxquelles forme l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement _____	129

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les critères de validité d'une recherche théorique _____	62
---	----

CHAPITRE I

CONTEXTUALISATION ET PROBLÉMATISATION

1.1 À la racine de ma quête - une histoire de vie

Dans l'élaboration de toute problématique, particulièrement dans le domaine des sciences humaines, et plus encore lorsque cette dernière s'inscrit dans le paradigme interprétatif, il est nécessaire de mettre au clair son rapport à l'objet d'étude et à la recherche elle-même. Comme l'affirme Bouchard (2000), nos choix paradigmatiques et axiologiques, liés à nos contextes individuels (enjeux psychologiques, sociaux, politiques, professionnels) influencent fortement le développement particulier d'une problématique de recherche. Précisons que dans le cas de la présente recherche, le contexte personnel et professionnel du chercheur fait partie intégrante du processus de problématisation. Dans ce type de recherche, nous voyons bien que c'est au cœur de son histoire de vie que le chercheur enracine ses préoccupations de recherche. Son rapport à l'objet d'étude et son positionnement dans sa démarche de recherche sont influencés par l'expérience personnelle, intellectuelle et professionnelle du praticien-chercheur.

Je souhaiterais ici m'appuyer sur quelques éléments biographiques en vue de situer le lecteur à propos des origines des questions qui motivent cette recherche. Il est évident pour moi, que les éléments relatés dans le cadre de cette problématisation reflètent une construction élaborée à partir de l'expérience subjective vécue par l'enfant, ensuite par l'adolescent et le jeune adulte que j'ai été. Il ne s'agit donc pas ici de tenter de décrire les conditions objectives dans lesquelles j'ai évolué mais bien d'éclairer les sources expérientielles de la quête existentielle, relationnelle et vocationnelle du praticien-chercheur qui entreprend cette recherche.

1.1.1 Le manque de l'« autre »

D'aussi loin que je me souviens, les questions du sens de ma vie et de mes liens ont toujours fait partie de mes préoccupations quotidiennes. Petit, déjà, le monde m'apparaissait absurde et je vivais de profonds sentiments de solitude, voire d'étrangeté.

Quand je tourne mon regard vers mon histoire de vie, je constate que très tôt déjà, dans ma propre famille, je me sentais seul, perdu voire désemparé devant ce sentiment persistant de n'appartenir à rien qui fasse réellement sens. Mes parents, plutôt aimants et dévoués pour leurs enfants, vivaient une vie de grands professionnels, dans le secteur libéral. Ils s'efforçaient comme ils pouvaient d'assurer notre sécurité et notre héritage matériel. Ils travaillaient donc de longues heures et leur présence au domicile familial était plutôt rare. Du moins le jeune enfant que j'étais le percevait ainsi. Je me souviens que je n'avais que de rares contacts avec eux, que ce soit sous forme d'échanges verbaux ou encore de gestes d'affection. Je les vivais absents physiquement et je nous vivais pauvres relationnellement. Ils subvenaient à tous nos besoins matériels et bien plus encore, mais moi, je souffrais de leur absence. J'imagine que mes frères et sœurs devaient peut-être faire une expérience similaire. On était quatre, mais personne ne nous avait appris à tisser des liens signifiants et structurants. À cette époque, cherchant à donner du sens à mon expérience, je me disais que si mes parents choisissaient d'être ailleurs, c'était forcément parce que je faisais quelque chose qui les amenait à s'éloigner. Comme je ne voyais pas ce que j'avais pu faire, je me disais que c'était peut-être quelque chose que je ne faisais pas ou pire encore que je n'étais pas. Je me sentais responsable de cette situation et pourtant impuissant face à cela.

Sur le plan de la fratrie, j'avais deux frères et une petite sœur. Mes relations avec eux étaient houleuses et marquées par la compétition pour l'attention et l'affection des parents. Mes frères et sœurs me semblaient de trop. Je ne comprenais pas en quoi il était nécessaire qu'ils soient là, présents dans ma vie. Leur présence ne m'apportait pas amour, soutien ou réconfort. Elle m'enlevait plutôt la mince possibilité d'en recevoir de la part de mes parents. D'ailleurs, on m'a raconté plus tard que je ne les appelais pas par leurs prénoms mais que je les désignais tous sous la dénomination commune de « l'autre ». Plus généralement, je vivais la constante impression de ne pas vraiment connaître ma famille, de ne pas l'avoir choisie. Je m'y sentais réellement étranger.

1.1.2 L'absence de témoins

Ce retour sur mon expérience d'enfant me permet de constater l'ampleur de ma souffrance dans ce contexte d'insuffisance relationnelle. Le fait de croire que cette situation m'était imputable a sans doute complexifié la situation. Il me permet également de constater

que « les autres » dans mon histoire sont considérés comme des menaces à ma survie affective, voire à ma valeur personnelle. Enfin, revenir sur cette expérience, prendre le temps de l'écrire et de le réfléchir me permet de constater l'absence d'adultes « témoins » de mon désarroi au cœur des épreuves que je vivais et capables de reconnaître mes besoins de réconforts. C'est donc sur ce socle, à la fois singulier et porteur d'éléments universels, que se sont construits ces sentiments de solitude et d'étrangeté et à partir desquels je suis entré dans la vie scolaire, tremplin de ma véritable socialisation. En effet, mon entrée dans la vie scolaire n'a rien arrangé car elle a contribué à renforcer ces sentiments.

À l'école, j'étais bon élève, sérieux, appliqué. J'avais globalement de très bons résultats mais je me sentais comme dans une jungle dont je ne comprenais pas les règles du jeu. Je ne savais pas comment m'articuler et échanger avec mes camarades de classe. Je me sentais très mal à l'aise avec eux. Je vivais donc beaucoup de stress social dans mon rapport à l'école. Aussi, je ne comprenais pas du tout à quoi servait tout ce qu'on apprenait car rien ne semblait pouvoir m'aider à mieux vivre. Je ne trouvais pas non plus des réponses aux questions qui m'habitaient:

- Qu'est-ce que je fais ici ?
- Qu'est-ce que je suis sensé faire ?
- Comment fait-on pour être avec les autres ?
- Qui est sensé me donner le mode d'emploi ?

Enfin, je me sentais si différent et j'avais le sentiment que personne autour de moi ne portait les mêmes préoccupations que moi. Dans la cours de récréation, je ne savais pas où me placer, je voyais les autres enfants mais je ne savais pas ce que je devais faire d'eux ou de moi. Jouer, crier, pousser, rire, ignorer ? Je ne savais pas comment communiquer avec eux, je tentais de faire comme eux sans jamais me sentir dans la simplicité. J'avais peur. J'étais perdu.

J'avais besoin de repères, de savoir à qui et quoi donner de l'importance dans mes choix, décisions et actions. J'ai tenté de chercher ces repères dans le regard de mes parents, et plus particulièrement celui de mon père. Je le voyais rarement, mais je me souviens de l'influence de son regard sur moi et sur mes actes. Mon père était très perfectionniste, il avait grandi dans un univers où étaient fusionnées réussite sociale et valeur personnelle.

J'ai donc essayé de trouver dans ses yeux des signes d'approbation, d'affection et de fierté, mais, plus souvent qu'autrement, j'ai surtout rencontré son exigence. J'avais le sentiment

que ce que je faisais ou étais n'était jamais suffisant. Il fallait toujours plus, ce que je pouvais réussir à faire, c'était de le décevoir le moins possible.

Je me souviens d'une fin de journée à Paris, dans ma maison familiale. J'ai 11 ans et, je suis assis seul dans les escaliers, j'attends mon père. Je tiens dans ma main gauche mon relevé de notes de l'année. J'ai travaillé fort, je suis fier, si fier de mes résultats et j'ai hâte de lui montrer. Je passe chaque seconde à imaginer son visage alors que je lui présente mes notes. Je le vois me prendre dans ses bras, m'embrasser de fierté, vouloir répandre la bonne nouvelle. Ma feuille tremble dans ma main fébrile, mes pieds tapent au sol. Quand va-t-il enfin arriver ? La porte d'entrée grince et s'ouvre. Je descends les marches deux par deux et traverse le couloir en courant. Je le vois. Il est arrivé. Je me présente devant lui, je l'embrasse. Je lui montre ma feuille et observe ses yeux. Toute mon attention est centrée sur les traits de son visage. Va-t-il sourire, m'enlacer ? Il regarde mes résultats et me les rend rapidement, d'un geste indifférent. Alors que je prends la feuille, il me dit, à la blague : "Premier de la classe ? Le professeur n'a pas mis de félicitations. C'est que les autres ne devaient pas être si bons que ça ! Regarde, 20/20... Pourquoi pas 21 ? Moi, quand j'étais à l'école, je rendais des devoirs tellement excellents que les professeurs trouvaient toujours une manière de mettre un peu plus que prévu !" Je regarde ma feuille, que j'utilise pour cacher mes yeux. Je tente de me contenir, je ne veux pas pleurer. Quand je lève les yeux, mon père est déjà parti. Je suis si triste et je me promets que la prochaine fois j'arriverai à le rendre fier de moi. J'ai ainsi essayé de réussir l'impossible et à 14 ans j'ai abandonné. Je me suis résigné.

Si aujourd'hui, je sais à quel point mon père pouvait être fier de moi – ce que j'ai eu la chance de valider avec lui –, dans mon univers d'enfant, d'adolescent et de jeune adulte, je n'en avais aucune conscience. En fait, de lui, j'ai appris à évaluer ma valeur personnelle à partir de critères inatteignables de performance et de réussite. Cette façon de chercher à donner du sens à mon existence s'est insinuée dans mes manières d'être, bien au-delà du secteur scolaire. Cette vision du monde et de la vie héritée de mon père a teinté chacune des sphères de ma vie, que ce soit au niveau intrapersonnel, interpersonnel ou professionnel. Évidemment, une telle quête de l'impossible fut génératrice d'insatisfactions, de frustrations, voire même d'angoisse. Ce modèle introjecté me donnait la sensation d'évoluer dans un monde qui, en plus d'être insaisissable, absurde et incompréhensible, était très exigeant et ingrat.

À l'adolescence, j'ai découvert que je pouvais parfois m'échapper de ma difficulté de vivre en investissant pleinement les grands moments de liberté que je vivais sur la route vers ma maison, au guidon de mon scooter. Dans ces moments, j'avais le sentiment d'être dans une oasis qui me protégeait du désert de sens et de relation qui caractérisait le reste de ma vie quotidienne. Sur mon scooter, je vivais un sentiment de sécurité. Je savais enfin m'orienter dans

le monde. Conduire mon scooter me donnait le sentiment d'avoir du pouvoir sur ma vie, je maîtrisais mon univers. La sensation de vitesse, celle du vent dans mes vêtements m'étaient très agréables. *A posteriori*, je dirais que ces instants représentaient pour moi les premières expériences d'accordage entre ma psyché, mes sensations corporelles et mon environnement. Des vrais moments de présence à moi totalement savoureux. Je ne savais pas encore que ce qui me rendait heureux dans ces moments avait rapport avec un fort sentiment d'exister qui émanait de cet accordage.

J'aimais donc conduire, être sur mon scooter plus que tout, mais ma mère ne cessait de me dire de faire attention. Elle disait qu'un accident pouvait arriver très vite, que tout le monde ne conduisait pas forcément de manière consciencieuse. Elle avait raison. À 17 ans, alors que je roulais dans Paris avec un ami en arrière de moi, le conducteur d'une voiture n'a pas accepté qu'un scooter le dépasse et il nous a poussés sur le côté de la route. Je me souviens des multiples chocs de mon casque et de mon épaule sur une rambarde de protection. Je me souviens de me relever, de retirer mon casque, de me voir plein de sang et d'observer autour de moi. Mon ami allait bien, une légère entorse à la cheville. Personne ne venait à notre secours et la voiture qui nous avait renversés s'apprêtait à repartir. J'ai pris mon casque et l'ai projeté violemment au sol. Je me sentais seul et complètement scandalisé, j'avais eu très peur et j'étais révolté par le comportement irresponsable et dangereux de ce conducteur. Les ambulanciers, sur le chemin de l'hôpital, m'ont demandé pourquoi je pleurais. "*On m'avait prévenu...*", répondis-je. L'accident était un choc, certes, mais je dirais que l'épreuve la plus forte de ce moment fut de constater, amèrement, que même sur mon scooter, je n'étais pas à l'abri du monde. Je prenais conscience que l'«autre» existe au sein même de ce que je considérais comme étant mon seul espace de liberté. Même là, l'altérité existe. Et encore une fois je ne comprenais pas bien comment faire avec ces autres dans ma vie. J'avais peur des autres et cet accident me confirmait que j'avais raison de m'en méfier car j'ai failli en mourir. J'ai ainsi passé mon enfance et mon adolescence pris entre mon besoin criant des autres et mes incompétences relationnelles.

1.1.3 Du corps douloureux au corps vivant

Je suis arrivé à l'adolescence déjà fatigué de ce non *savoir-être-en-relation*. J'ai ainsi commencé à vivre d'intenses maux de ventre et des migraines fréquentes. Après plusieurs examens pour tenter d'en déterminer la cause, les médecins en sont venus à la conclusion que

mes maux n'étaient pas dus à une pathologie physique mais étaient d'origine psychosomatique. Mes misères relationnelles s'étaient ainsi mutées en symptômes physiques. J'ai le sentiment que c'est mon déficit d'existence en contexte relationnel autant en famille qu'à l'école qui se manifestait à ma conscience sous forme de ces douleurs intenses qui me tordaient les boyaux.

J'ai donc couru les médecins à la recherche de soulagement, malheureusement, aucune solution ne m'a été proposée une fois que le médecin a conclu que mes douleurs étaient psychosomatiques. Ces nouvelles informations ne m'ont permis de trouver aucune forme d'apaisement mais, au contraire, ont contribué à alimenter mon anxiété sociale et par conséquent, mes douleurs. J'ai ainsi commencé à avoir peur d'aller à l'école ou à tout autre rassemblement social par crainte de me mettre à avoir mal au ventre.

Un membre de ma famille était une praticienne passionnée, une formatrice en fasciathérapie⁴. Soucieuse de mon état de santé, elle a commencé à m'offrir des traitements manuels. J'ai alors eu la chance d'y vivre quelques échappées de sens, grâce à une plongée précoce dans le monde de l'intériorité corporelle. En quelques minutes, je goutais à une sensation que j'avais l'impression d'avoir toujours cherchée. Sous ses mains, mon corps s'animait. Je sentais de la chaleur, de la douceur, de l'importance, de la valeur vivante au sein même de mes organes. Je découvrais que des lieux dans moi, dans mon corps, étaient capables de joie, de repos, de confiance. Je découvrais sous ses mains un vif sentiment d'exister à la fois inconnu et familier dans mon corps. Alors que j'avais l'habitude d'accueillir tous les événements de ma vie comme des occasions d'amertume et de tristesse, j'étais bouleversé de constater combien, l'espace d'un traitement, je pouvais être totalement heureux. J'étais capable de joie, au-delà de mes douleurs, de mon anxiété sociale, de toutes mes contraintes et de tous les événements de ma vie. "Je suis aussi cela", me disais-je. Alors que je cherchais constamment des preuves de sens dans le monde, je me *sentais plein de sens. Je devenais sensé*. Mes migraines s'estompaient, ma pensée s'apaisait, mon ventre se déposait. Je souhaitais que cela ne s'arrête jamais.

Mais cela s'arrêtait à chaque fin de séance, et mon contact avec cette confiance, cette douceur, cette vie vivante au cœur de ma chair s'estompait, sans que je ne sache comment réanimer ce type de rapport à moi. Je n'avais aucune idée des moyens que je pouvais mettre en

⁴ Technique manuelle de soin et d'éducation à la santé pratiquée par des kinésithérapeutes et les médecins.

place pour prolonger ces sensations *extra-quotidiennes* dans ma vie quotidienne, dans mes relations, dans mes différents contextes et secteurs de vie. Sous les mains de ma tante, mes douleurs disparaissaient, mais surtout, j'expérimentais un sentiment d'exister inédit, une expérience de confiance inconnue qui me manquaient douloureusement quand elle n'était plus là pour me soigner. J'avais de plus en plus besoin de ses soins mais j'étais de plus en plus épuisé de vivre ces écarts d'états d'être. Tantôt proche de moi, tantôt exilé de mon intériorité corporelle, vivre avec moi-même, ou plutôt éloigné de moi, devenait de plus en plus difficile.

1.1.4 La fatigue de vivre désaccordé

La prise de conscience de mon besoin pressant de vivre mon corps vivant et du prix cher que je payais pour mes incompétences perceptives et attentionnelles va constituer un axe majeur dans ma quête de sens et de connaissance. Ce n'est pas étonnant que mon chemin de recherche ait fini par me conduire sur le territoire de la pédagogie perceptive. Dès mon jeune âge, j'avais le souci d'apprendre à m'accompagner pour passer d'une expérience de vie corporéisée isolée du quotidien, à un *quotidien organisé autour de la perception* de mon corps sensible. J'avais un grand désir de cesser de vivre en étant *exilé de moi-même*. J'avais une grande soif de retrouver *ma terre, mon espace, ma vie* au sein de mon corps.

Je vivais une expérience singulière dans ces accompagnements en fasciathérapie, j'avais pour la première fois de ma vie, le sentiment d'avoir réellement besoin de l'autre. Cet autre qui me donnait accès à moi-même et sans qui je me retrouvais de nouveau, exilé de moi. Je commençais à apercevoir qu'il y a un certain rapport entre la qualité de la relation à soi et celle de la relation à l'autre. En effet, lorsque je vivais ces séances qui me rapprochaient de moi et me donnaient ce fort sentiment d'exister, je me sentais aussi très proche de ma thérapeute. Dès que la relation avec elle se rompait, je perdais aussi la stabilité de mon ancrage dans ma propre chair. J'aurais eu besoin de comprendre ce qui m'arrivait, j'avais tant besoin qu'on m'explique, qu'on m'accompagne, qu'on m'apprenne à gérer cette réalité nouvelle à laquelle j'étais confrontée. Bien que je n'y comprenais rien, cette expérience m'avait ouvert à un autre monde. Désormais je savais qu'il était possible de vivre une vie pleine de sens, proche de soi, des autres et dans un rapport au monde plus bienveillant que menaçant. C'est justement parce que je savais que cela était possible, que l'absence de cette cohérence devenait pour moi de plus en plus pénible.

C'est dans cette alternance contrastée entre un quotidien absurde et solitaire et quelques rares moments de plénitude et d'amour que j'ai vécu mon enfance et mon adolescence. Quand j'ai terminé mon baccalauréat en France, à 17 ans, il me fallait rapidement trouver un domaine d'études dans lequel m'inscrire. C'est avec peu d'enthousiasme que j'ai décidé de m'engager dans la seule voie que je connaissais, en choisissant le métier de ma mère. J'ai alors commencé des études de médecine.

Je suis donc rentré à l'université avec l'espoir d'entrer enfin dans un monde d'adulte et de soignants. J'espérais y rencontrer plus de soutien, de support et d'entraide entre étudiants. Malheureusement, je me suis retrouvé dans un amphithéâtre de 1000 adolescents compétitifs, car seulement 150 d'entre eux allaient pouvoir passer la première année. Je n'ai pas tenu le coup dans cette jungle humaine. Je n'avais plus la force de faire face plus longtemps à l'absence de sens, de relation et d'humanité. Mon anxiété a doublé et mes somatisations aussi. Je ne me voyais pas faire dix ans d'études dans ces conditions. De toute manière, je n'arrivais même plus à trouver la force de me rendre à la faculté. Il faut dire que, pendant cette période, mes parents entamaient des procédures de divorce qui vont durer trop longtemps et qui vont être très dures à vivre. Je me suis ainsi retrouvé littéralement en survie au sein d'une famille en crise affirmée, sans projet d'études, sans la moindre volonté de faire quoi que ce soit d'autre que de faire le moins de bruit possible. Je devenais chaque jour davantage l'ombre de moi-même. Je me sentais comme, le nomme si bien M. Zambrano (2007, p. 11) : « immergé, englouti sous les "circonstances", incapables de (me) voir (moi-même) ni de voir ce qui (m') entoure, proprement absorbé en elles, ou par elles aliéné ».

1.1.5 De l'exil de soi à l'exil au Québec

C'est à ce moment-là que j'ai été invité ou plutôt poussé à rejoindre Rimouski, une petite ville étudiante située dans l'est du Québec. Les professeurs des programmes en Psychosociologie à l'Université du Québec à Rimouski m'ont chaleureusement accueilli et permis de suivre quelques cours comme auditeur libre. Même dans ce contexte pourtant différent, mes peurs me poursuivaient. Je me suis engagé dans cette démarche comme un corps flottant, qui ne sait plus trop à quoi ni à qui se fier. Je ne savais pas non plus à quoi m'attendre. Cependant, dès les premiers cours, le climat qui régnait dans les salles de classe, la bienveillance des formateurs, les méthodes pédagogiques employées m'interpellaient beaucoup. Il y avait dans ce département un choix radical pour la pédagogie expérientielle.

L'expérience vécue singulièrement par chaque apprenant était au centre des préoccupations des formateurs. Les étudiants étaient invités à vivre une expérience, à l'observer, la décrire ou la symboliser, la réfléchir et la partager avec les autres dans des cercles dialogiques (Bohm, 1986) ou d'échanges réciproques de savoirs (Suffrin-Hébert, 1992, 1998).

Non seulement je rencontrais des personnes qui s'intéressaient aux questions existentielles et relationnelles face auxquelles je n'avais jamais trouvé d'interlocuteur, mais il s'agissait en plus du cœur des cours et de la matière première des études de communication interpersonnelle. Les étudiants avaient besoin de mon expérience pour apprendre sur les phénomènes humains et les dynamiques relationnelles, tout comme j'avais besoin de la leur. Je découvrais ainsi, que d'autres personnes vivaient des expériences et des quêtes similaires aux miennes, au sein d'événements singuliers mais dont le fond semblait universel. Ces formes de réciprocité et d'entraide entre personnes étaient devenues pour moi une nouvelle forme de terre d'appartenance. Je pouvais enfin déposer les sources de mes angoisses, de mes craintes et surtout, ma quête de sens et d'accomplissement en ce monde.

Je me rendais compte, avec l'aide de mes formateurs, que le défi était maintenant de développer mon *pouvoir d'agir* (Le Bossé, 2012) par rapport à mes questions de sens et de reliance (Bolle de Bal, 1996). Il ne s'agissait plus de souhaiter que le monde change afin de pouvoir m'y épanouir. Je constatais qu'en entretenant un regard pessimiste projetant mon mal-être sur l'extérieur, je perpétuais en moi ce que je critiquais autour. À la suite de Singer (2001), j'apprenais que ce que je ne réussissais pas à mettre au monde dans *la gratitude et la célébration* n'y serait jamais.

J'étais invité à ne plus attendre que le monde soit sensé et relié, pour commencer à marcher mon chemin de devenir *acteur et créateur* du sens et de la reliance que je cherchais à travers une nouvelle trajectoire personnelle et professionnelle. Cette invitation à mettre au monde celui que j'étais appelé à devenir résonnait au plus profond de moi. Je me suis alors décidé à m'inscrire officiellement à ce programme et à poursuivre ce travail de restructuration identitaire et relationnelle.

1.1.6 Réapprendre à voir, penser et agir en relation à partir de l'expérience corporelle

Lors de mon parcours universitaire, J'ai constaté avec étonnement et gratitude que certains de nos formateurs s'étaient formés aux pratiques du Sensible⁵ (Bois, 2001, 2006, 2007; Bois, Humpich, 2006; Bois, Austray, 2007; Berger, Bois, 2008) et s'en inspiraient ouvertement dans le cadre de nos cours. Parfois, ils nous recommandaient des traitements en fasciathérapie afin de soutenir nos démarches de transformation personnelle, de formation à l'accompagnement et de compréhension de nos expériences vécues. Je découvrais un univers académique qui me conseillait, afin de favoriser mon parcours, de m'installer dans ce lieu de mon corps où j'arrivais, durant mon enfance et mon adolescence, à ressentir ponctuellement ma vie en mouvement, et à me sentir finalement vivant.

Au cours de ce processus de formation, j'ai compris qu'il me fallait apprendre à m'installer en permanence dans l'expérience de mon corps, même en dehors de mes séances de traitement en fasciathérapie. Ainsi, le rapport à mon corps sensible a pu graduellement sortir de son caractère ponctuel des expériences vécues au cours mon adolescence. J'ai ainsi appris à développer une pensée cohérente avec mon ressenti et à ancrer autant que possibles mes actions depuis ce lieu. En effet, mon expérience corporelle me donnait accès à une pensée sensible qui m'inspirait des mots, organisait ma parole, mes échanges avec les autres, ainsi que les actes que je posais dans le monde.

Il m'était proposé dans ce programme de cultiver un pont fertile entre mon *être intérieur*, rencontré au contact de mon corps, et mon *être social*, pour reprendre les termes de Enriquez (1996, p.15). Le projet était clair : développer un rapport à soi conscient, en appui sur des perceptions corporéisées, afin de renouveler mes pensées, mes capacités à réfléchir mes actions et à communiquer avec le monde. Ce travail attentionnel, perceptif, réflexif et dialogique était au cœur du processus formatif permettant de développer des compétences professionnelles dans l'accompagnement des systèmes humains complexes (groupes, familles, organisations et autres).

⁵ 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, permettant l'accès à l'intelligibilité de l'univers des sensations corporelles sous l'autorité de la perception. » (Bois, 2007, p. 338).

J'ai travaillé au déploiement de ces compétences en même temps que je développais les différentes habiletés nécessaires au métier de psychosociologue et aux rôles que j'allais devoir et pouvoir jouer en accompagnement. Mon rapport à mon corps Sensible est devenu de plus en plus stable, approfondi et mon corps est devenu un référent central et premier dans toutes mes démarches, qu'elles soient personnelles, professionnelles ou sociales. Au-delà de mes cours, j'ai développé un mode de vie au sein duquel les pratiques du Sensible (traitements manuels, pratique gestuels et introspections sensorielles) prenaient une place centrale.

Cette période de ma vie a vu la manifestation d'un tournant majeur dans mon rapport au corps, à moi, aux autres et au monde. En effet, si au début de ma vie, les pratiques du Sensible m'avaient longtemps soutenu dans ma lutte contre l'absurdité, elles s'imposaient enfin comme pilier centrale dans ma quête de sens, d'une vie vivante au quotidien et de déploiement de mon potentiel. Au moment de ce tournant, qui coïncide avec la fin de mes études au baccalauréat en 2008, je ne me sentais plus dans une vie absurde et solitaire, je me sentais vivant et relié, je souhaitais ardemment faire de mon corps sensible un partenaire dans ma quête de participer à bâtir pour moi et pour les autres une vie riche de sens et de reliance.

Je découvrais dans le même mouvement plus qu'une pratique d'accompagnement mais une véritable *pratique de soi* au sens où l'entend M. Foucault (2001). J'apercevais un mode de vie ou un art de vivre que je souhaitais également voire prendre place dans les milieux de pratique où j'évoluais. Je désirais dédier mes gestes, ma volonté, ma puissance d'agir et ma pensée à la création d'un monde en marche vers le développement du potentiel humain, au service de cette vie qui n'attend que notre attention pour se déployer.

C'est dans cette perspective que la poursuite de mes études de deuxième cycle en psychopédagogie perceptive s'est imposée à moi comme une évidence. J'étais cependant soucieux de rester proche de ma réalité de praticien en accompagnement psychosociologique par la médiation du corps Sensible. Je voulais pour ce faire, m'appuyer sur les travaux réalisés par les membres du Centre d'Étude et de Recherche Appliquée en Psychopédagogie perceptive (CERAP) de l'Université Fernando Pessoa et du Groupe de Recherche en Approche Somato-Pédagogique de l'Accompagnement (GRASPA) de l'Université du Québec à Rimouski, pour mieux m'accompagner dans ma quête de développement professionnel. J'avais besoin de m'appuyer sur les singularités et les complémentarités de ces équipes pour nourrir ma pratique d'accompagnateur-formateur-chercheur et pour contribuer à leur rayonnement.

1.2 L'expérience du Sensible comme source et finalité en intervention de groupe : une vocation professionnelle

« Dès qu'on entre en relation d'intelligence avec le corps, celui-ci nous révèle qu'il n'est pas un corps isolé, mais un corps de relation »

Y. Amar, 2005, p.157

Comme indiqué précédemment, je travaille, à travers mes activités de formation, d'intervention ou de recherche, à l'accompagnement du changement de systèmes humains complexes. Mes compétences professionnelles trouvent leur ancrage dans le croisement des théories et pratiques de la psychosociologie telle qu'enseignée à l'UQAR et de la psychopédagogie perceptive. Un de mes axes de développement et de renouvellement de pratique professionnelle est d'explorer les possibilités offertes en termes d'accompagnement par ce métissage interdisciplinaire. J'ai pu préciser dans les pages précédentes la pertinence personnelle de cette recherche. Je me propose dans la présente section, d'aborder les multiples défis d'application professionnelle qui fondent la nécessité dans mon contexte de mener ce projet de recherche.

Comme il a déjà été mentionné, je suis diplômé, depuis 2008 aux études de premier cycle en communication (relations humaines) à l'UQAR et en somato-psychopédagogie à l'IFSFQ (Institut de formation de somato-psychopédagogie et de fasciathérapie du Québec). Ces qualifications m'octroient respectivement les statuts professionnels de psychosociologue pour le premier et de praticien en somato-psychopédagogie pour le deuxième. Il m'apparaît nécessaire de situer d'ores et déjà ces deux approches afin de montrer en quoi leur articulation est à la fois pertinente et problématique sur le plan professionnel.

Précisons brièvement que la somato-psychopédagogie est une discipline appliquée du champ de la Psychopédagogie perceptive qui étudie « par quels moyens (une personne) peut apprendre et grandir en conscience à partir d'un vécu corporel plus riche et mieux ressenti » (Berger, 2006, p.12). Modélisée par D. Bois dans le courant des années 2000, elle prône une éducation perceptive de la personne en vue de lui permettre d'être soutenue « en période de difficulté dans certaines situations critiques de (...) vie », mais aussi d'être accompagnée dans sa « démarche de transformation de (son) rapport au monde, à autrui et à (elle)-même » (Berger, 2006, p.103).

En tant que praticien en somato-psychopédagogie, je peux m'appuyer sur les protocoles pratiques de la psychopédagogie perceptive, à savoir *la relation d'aide manuelle, l'introspection sensorielle, la gymnastique sensorielle et l'entretien verbal*⁶, pour accompagner les personnes ou les groupes dans leurs processus de transformation.

J'ai ainsi appris à ancrer ma pratique d'accompagnement sur la perception d'un « mouvement interne » qui se manifeste à l'intérieur du corps, à travers une mouvance spécifique qui l'anime. Ce mouvement est reconnu en psychopédagogie perceptive comme une expression corporéifiée de la potentialité, voire d'une force de croissance de la personne. Il s'agit d'une « réalité tangible et perceptible dans le corps, qui peut être en partie dévoilée à la conscience grâce à une démarche spécifique » (Bois, 2008, p.38). Mon but, en tant que praticien, est d'offrir à la personne accompagnée les conditions favorables à l'éveil et à l'expression de ce mouvement interne à l'intérieur du corps, de soutenir son accès à l'éprouvé issu du mouvement interne et d'accompagner les processus de *transformation* à l'œuvre au contact de ce mouvement.

Quant à ma pratique de psychosociologue, je présenterai sommairement l'intervention psychosociologique telle qu'elle est enseignée au baccalauréat en communication (relations humaines) à l'UQAR. J'aborderai le champ disciplinaire plus tard dans ce mémoire, compte tenu de la diversité des courants dont il s'inspire mais aussi de la grande variété de ses modes d'application dans le monde. L'intervention psychosociologique vise le développement des personnes, des groupes et des communautés, leur autonomisation et leur responsabilisation. Elle s'inspire des théories de l'accompagnement centré sur la personne de C. Rogers (1942, 1961) le fondateur de la psychologie humaniste et de la dynamique de groupe prônée par K. Lewin (1946), le père de la recherche-action. L'intervention psychosociologique plonge ainsi ses racines dans le terrain de l'école des relations humaines, en étant centrée à la fois sur les personnes en situation, sur les processus, sur les groupes et plus spécifiquement sur les interactions humaines.

Ce type d'accompagnement accorde une place primordiale à l'établissement d'une relation de coopération entre le praticien et les personnes auprès desquelles il intervient. Ce premier s'appuie alors sur la potentialité des personnes, sur l'émergence d'une intelligence collective plutôt que sur la pathologie, le diagnostic ou encore la restauration. Une telle pratique

⁶ Ces pratiques seront explicitées plus tard dans ce mémoire.

exige ainsi d'orienter son attention et son action sur ce qui tente d'émerger dans l'expérience vécue au cœur de la rencontre et non uniquement sur des théories ou des techniques. C'est une pratique d'accompagnement qui vise finalement le développement de la conscience des individus, des groupes, des organisations ou encore et des communautés.

Ma pratique d'intervention psychosociologique s'inspire fortement du modèle de consultant, dit de Sherbrooke, développé par Y. St-Arnaud et ses collègues (2003). D'après ce modèle, le consultant psychosociologue joue différents rôles tel que : animateur, formateur, agent de feedback, médiateur, conseiller, aidant, analyste et coach. Chaque rôle est une fonction assumée par l'accompagnateur qui lui permet d'offrir, aux personnes accompagnées, une qualité relationnelle et un encadrement spécifiquement adapté à leurs demandes, leurs besoins et leurs contextes.

Une des particularités de cette approche est que, si elle vise le changement d'une situation jugée insatisfaisante par le système accompagné, elle favorise avant tout le travail en concertation en vue de permettre au système de s'informer de lui-même, de réfléchir ensemble afin de mieux problématiser leurs situations, d'identifier les orientations souhaitées, choisir le plan d'action adapté et enfin passer solidairement à l'action. Dans cette perspective, l'attention du système est à la fois centrée sur le processus et sur les résultats. L'accompagnateur cherche ainsi à favoriser l'autonomisation et la responsabilisation du système dans son propre processus de changement, ce qui va permettre aux différents acteurs du système de développer des compétences d'auto-accompagnement pour faire face aux défis qui vont se présenter à eux après le passage de l'accompagnateur.

Au début de ma carrière professionnelle, bien que mon apprentissage de ces deux approches se soit fait, comme j'ai pu en témoigner précédemment, de manière entièrement intégré notamment au sein du baccalauréat en psychosociologie, je vivais un sentiment de devoir choisir entre deux trajectoires professionnelles. Je me suis installé en tant que praticien en somato-psychopédagogie alors que je travaillais aussi en tant qu'intervenant psychosociologue.

Je me suis aperçu assez rapidement que je n'étais pas obligé de choisir car j'étais devenu un être Sensible, au corps animé par le mouvement interne, qui aspirait plus que tout à travailler auprès des organisations et des systèmes humains complexes avec des approches dialogiques, réflexives et praxéologiques, inhérentes à la psychosociologie rimouskoise, tout en assumant

son ancrage dans le paradigme du Sensible. En effet, j'ai observé avec soulagement au fur et à mesure que j'avancerais dans ma maturation professionnelle, que les compétences de somatopsychopédagogue pouvaient soutenir avec pertinence et efficacité ma qualité de présence et ainsi influencer positivement ma pratique de psychosociologue. Réciproquement, je pourrais dire que mes compétences d'accompagnateur en relations humaines me permettaient de rendre mes outils sensibles encore plus pertinents pour ma vie quotidienne, autant sur le plan personnel, professionnel qu'organisationnel.

En effet, j'ai vite réalisé que la présence sensible était non seulement contagieuse mais aussi invitante tout en permettant au jeune professionnel que j'étais de participer à créer des pratiques relationnelles et organisationnelles novatrices ancrées dans son expérience du corps sensible et d'en soutenir l'expérimentation, l'évaluation et l'évolution au quotidien.

1.2.1 Intégrer la dimension du Sensible dans l'accompagnement du changement dans les organisations : vers une suspension du déjà-connu et une perception du toujours neuf

« Le corps n'exerce pas une fonction de connaissances uniquement dirigée vers l'extérieur, mais est capable de se retourner sur lui-même, de devenir à la fois source et finalité de son exploration, de ses démarches gnosiques. »

(Dauliach, 1998, p. 311).

Dès la fin de ma formation de base en psychosociologie et en psychopédagogie perceptive, je portais une réelle soif de me créer une pratique d'accompagnement qui allie ces deux passions. Je me savais attiré profondément par le métier de consultant dans les organisations, mais j'avais le souci de soutenir ma pratique d'intervention de type psychosociologique par des apports issus des théories et pratiques du Sensible. Bien que j'ignorais la forme que cela pouvait prendre, je me sentais habité par une curiosité, un engouement et une soif d'engagement sur cette voie de découverte.

Dès le début de ma vie professionnelle, je me suis rendu compte qu'en tant que psychosociologue, mon métier, qui consistait à accompagner des personnes, des groupes, des communautés et des organisations, s'exerçait dans des contextes et cultures qui ne peuvent pas

accueillir comme tels les protocoles pratiques que j'avais appris dans ma formation de somato-psychopédagogue.

En effet, dans ma fonction d'accompagnateur somatique, j'avais l'habitude de m'appuyer prioritairement sur l'accompagnement manuel, gestuel ou introspectif en vue d'éveiller le rapport au corps et de développer des compétences perceptives. J'ai vite constaté que dans les milieux d'intervention et de concertation où j'évoluais, je ne pouvais pas passer directement par ce type de médium. L'analyse de la culture organisationnelle et de la réglementation professionnelle m'a démontré sans aucune ambiguïté que je n'aurais pas beaucoup de marge de manœuvre pour faire comme dans mes habitudes.

Je me souviens d'un moment d'accompagnement au sein d'une entreprise qui m'avait donné le mandat de la soutenir dans le projet de se doter d'une planification stratégique. Puisque la question du corps et de l'éducation perceptive ne s'inscrivaient pas de manière évidente dans la demande d'intervention qui m'avait été faite ni dans la démarche d'intervention que je devais proposer à mon client et à ses équipes, il me fallait trouver une autre manière de faire intervenir mes compétences sensibles dans ce projet. Ainsi, je suis passé du recours systématique aux protocoles pratiques de la somato-psychopédagogie à la nécessité d'incarner une posture de sujet sensible en amont du professionnel que je suis dans tout ce que je devais faire. En effet, je comprenais qu'il me fallait pratiquer sur moi-même les outils de la somato-psychopédagogie afin de mieux m'appuyer sur le rapport à mon propre corps sensible, à la lenteur, au silence, à l'espace et à la résonance. Je voulais également apprendre à mieux travailler avec la tonalité et la rythmicité de ma voix en vue de veiller sur ma qualité de présence et sur son impact sur l'efficacité de mes gestes et de mes relations professionnelles.

À ma grande surprise, j'étais en train de rentrer dans un changement paradigmatique. Plutôt que de miser sur les outils de la psychopédagogie perceptive pour soutenir mon action, il m'était demandé de me responsabiliser dans le soin de mon propre corps Sensible au service de ma vie personnelle, professionnelle et citoyenne. Je comprenais mieux ce que propose avec pertinence D. Bois lorsqu'il avance que :

« 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 existants, dans une éventuelle transformation de leurs contours » (Bois, 2007, p. 61).

J'ai alors remarqué que prendre soin de ces conditions me permettait de consolider ma posture d'accompagnateur qui s'appuie avec souplesse et fluidité sur l'émergence et qui enrichit sa compréhension et son *pouvoir d'agir* en situations complexes. Je travaillais ainsi à partir de ce que Bois et Bourhis appellent l'*intelligence sensorielle*. Ils parlent de « la présence d'une intelligence ancrée dans la perception du corps » (Bourhis, 2011), qu'ils définissent comme un ensemble de « capacités que peut développer un sujet, dans certaines conditions, pour saisir, reconnaître et traiter les informations internes qui lui sont fournies par son rapport au corps sensible » (Bois, 2007, p.360).

Mon appartenance au groupe de recherche et d'intervention en approche somato-pédagogique de l'accompagnement de l'UQAR, le GRASPA, m'a beaucoup soutenu dans cette quête de faire face avec pertinence aux défis de ma pratique professionnelle. Depuis longtemps, dans le cadre des activités de ce groupe de recherche, nous réfléchissions ensemble à la recherche de moyens d'intégrer la dimension du Sensible dans l'accompagnement du changement dans les systèmes humains complexes.

La majorité d'entre nous, à commencer par les formateurs-chercheurs, a dû se demander s'il fallait quitter la profession d'intervenant ou de formateur en psychosociologie pour embrasser la fonction de somato-psychopédagogue afin de pouvoir vivre sa vie professionnelle dans la cohérence du Sensible. Nous avons chacun à notre tour décidé de rester dans notre axe professionnel et de chercher en collaboration avec nos collègues du CERAP, une manière viable et pertinente de vivre notre profession depuis notre *corps Sensible*. Par ailleurs, nous souhaitons participer à témoigner dans nos milieux respectifs, de la richesse de recourir à la dimension du Sensible pour potentialiser nos vies, nos pratiques professionnelles et pour veiller à la santé et à la croissance des personnes, des groupes, des communautés et des organisations.

Notre programmation de recherche portait par ailleurs sur les conditions à mettre en place afin de permettre à nos accompagnés de bénéficier des apports de la dimension du Sensible en vue d'élargir les compréhensions des situations vécues et d'avoir accès aux désirs de développement immanents des personnes, des équipes, des groupes ou encore des organisations qui cheminent avec nous.

La préoccupation de veiller sur le vivre-ensemble, sur la restauration du lien social et la création des voies novatrices pour accompagner les processus de transformation dans les équipes et les communautés a toujours été au cœur des intérêts de recherche et d'intervention

du GRASPA. Cette recherche s'inscrit donc dans une quête collective à laquelle je souhaite contribuer.

1.2.2 Prendre soin et prévenir les risques liés à la santé des accompagnateurs

Mes actions professionnelles n'ont certainement pas pour finalité première le soin, ou plus précisément, la santé des personnes avec qui je travaille. Néanmoins, il faut noter que *le prendre soin*, comme en parle Bernard Honoré (2001) constitue une dimension centrale du travail d'accompagnateur du changement, autant pour les personnes auprès desquelles il intervient, que pour le déploiement de sa propre vie de praticien.

Ses actions professionnelles visent en premier lieu d'accompagner les communautés, les équipes ou encore les organisations qui le sollicitent sur une voie qu'elles ont consciemment choisie. En effet, comme le propose M. Paul (2004), le projet d'accompagnement consiste à « se joindre à quelqu'un, pour aller où il va, en même temps que lui » (Paul, 2004, p. 308). Cette définition met en lumière trois dimensions de notre métier qui sont interdépendantes entre elles. Une dimension relationnelle (*se joindre à*), une dimension temporelle (*en même temps*) et une dimension spatiale (*où il va*).

La nécessité de prendre soin des accompagnants a été largement abordée dans les dix dernières années par différents chercheurs qui œuvrent dans le domaine de l'accompagnement, notamment ceux qui se sont intéressés à la *fatigue de compassion* aussi appelée *syndrome, stress ou trauma vicariant* (Figley, 1995, 2002, 2004 ; Brillon, 2010 ; Mathieu, 2012). En effet, d'après ces chercheurs, les accompagnateurs sont plus souvent qu'autrement vulnérabilisés par une exposition prolongée à la souffrance des autres, ainsi qu'à la complexité des situations qu'ils côtoient dans les différents systèmes humains où ils évoluent.

C'est pour cette raison que dans les programmes de psychosociologie à l'UQAR, il est devenu impératif de former les accompagnateurs au *soin de soi* ainsi qu'au *souci de l'autre et des contextes* qu'ils rencontrent dans leurs relations d'accompagnement. C'est dans cette perspective que l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement m'interpelle et me semble pertinente pour m'aider à faire face à mes défis professionnels et humains.

1.2.3 Bonifier le métier d'accompagnateur par la médiation du corps sensible

Dès la fin de ma formation en psychosociologie, il me semblait évident que le recours aux théories et pratiques du Sensible comme socle organisateur de ma pratique de formateur, d'accompagnateur de changement et de chercheur, constituait un moyen efficace de déploiement personnel et professionnel mais surtout de *démocratisation de l'être*. J'avais le sentiment de trouver dans le champ de la psychopédagogie perceptive, des moyens d'une efficacité évidente, de permettre à quiconque le désire, d'avoir accès à son intériorité corporéifiée et de mener tout autrement sa vie personnelle, relationnelle, professionnelle et citoyenne. J'anticipais déjà la force d'impact des théories et pratiques du Sensible sur l'efficacité de processus d'accompagnement dans les systèmes humains complexes, dans le développement social et durable de nos collectivités, bien au-delà de mon expérience singulière.

Cependant, je savais bien que malgré les promesses inouïes de ce métissage disciplinaire et pratique, rien n'était simple car les théories et les pratiques du Sensible, s'étant d'emblée développées pour soigner les maux du corps et de l'esprit avant de trouver leur pertinence pédagogique, ne pouvaient pas être appliquées comme tel dans mon champ de pratique. En effet, comme je l'ai précédemment mentionné, l'accompagnement manuel occupe une place prépondérante dans ces pratiques, ce qui me mettait devant le défi de penser de manière cohérente et pertinente l'intégration de telles pratiques dans des métiers qui ne sont pas légalement autorisés à recourir au travail corporel dans leur exercice. J'étais convaincu cependant de la pertinence des apports de la psychopédagogie perceptive sur les postures des praticiens des métiers de l'accompagnement, sur leurs méthodes d'animation et leurs sources d'inspiration. Je savais que nos modes d'expression et de réflexivité pouvaient se nourrir de connaissances immanentes offertes par les pratiques du Sensible et ainsi bonifier notre travail d'accompagnement.

1.2.4 Déterminer des contours d'une identité professionnelle et d'un champ de connaissance naissants

Rappelons que j'ai eu ma formation initiale en psychosociologie à l'UQAR dans la période de la création du GRASPA. À cette époque, une bonne partie des cours servait de laboratoire de recherche-formation sur la question de la pertinence de métisser les théories et

les pratiques de la psychosociologie avec les découvertes récentes en psychopédagogie perceptive. Je suis donc d'une génération de psychosociologues qui ont été formés à une époque d'intenses renouvellements de notre champ d'étude et de pratique. La plupart du temps, lors de ma formation et au début de ma vie professionnelle, je vivais un écart entre la richesse de ce que j'avais appris dans mon cursus académique et les sources théoriques dont je disposais. J'avais la sensation d'avoir hérité d'une vision de l'être humain, de son corps et de son processus de transformation, ainsi que d'une conception de l'accompagnement et des méthodologies d'intervention psychosociologique beaucoup plus fécondes que ce que je pouvais lire dans les textes de référence dans mon domaine.

Ce projet de recherche vise donc à réduire cet écart et à tenter de travailler à l'explicitation théorique de ce champ de connaissance et de pratique naissant, à laquelle une génération de jeunes psychosociologues rimouskois a été initiée. J'espère que la présente recherche me permettra d'éclairer ce dont est fait ce métissage de pratique tel qu'organisé au sein de la communauté de praticiens-chercheurs psychosociologues de l'école de Rimouski. Les résultats issus de ce travail de recherche vont pouvoir contribuer à permettre aux générations qui nous suivent de mieux se positionner dans leurs milieux professionnels. Pour ce faire, je me propose de profiter de ce mémoire de master pour baliser le territoire des travaux du GRASPA en vue de mieux éclairer ma pratique tout en produisant des connaissances inspirantes pour les autres praticiens qui œuvrent dans ce domaine. Ma recherche permettra également d'éclairer les relations de réciprocité qui soutiennent les travaux réalisés par l'équipe du GRASPA qui évolue à l'UQAR et ceux des praticiens-chercheurs du CERAP qui œuvrent à l'UFP. Cette recherche a comme ambition de mettre en lumière les liens d'interfécondation théoriques, pratiques et méthodologique entre leurs deux champs disciplinaires.

Précisons pour terminer que cette recherche se propose d'explorer et d'explicitier en quoi et comment les théories et pratiques du Sensible ont influencé les métiers d'accompagnement enseignés au Département de Psychosociologie et de Travail social à l'UQAR.

Par ailleurs, précisons que dans le filon de ces relations de collaborations à l'œuvre entre les deux équipes, les chercheurs du CERAP ont commencé à s'intéresser aux apports de la Psychopédagogie perceptive sur les pratiques de coaching, de développement organisationnel et de gestion d'entreprise. Cette recherche s'inscrit dans un souhait de participer au développement de cet axe de recherche en émergence au CERAP.

Cette recherche s'intéresse donc au Sensible comme force de croissance et principe du vivant, envisagé comme moteur et base de toute démarche de changement, que ce soit dans le cadre du soin, de l'éducation, de l'intervention sociale, communautaire, municipale ou politique. Que deviendrait notre société, son fonctionnement, son histoire, si les citoyens qui la composent bénéficiaient de voies de passage pertinentes permettant de contacter un principe interne qui sous-tend une organisation sensée, vivante et humaine des individus et de leurs collectivités ?

1.3 Pour une contribution à un axe de recherche en développement

Le lecteur se souviendra que l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement est encore non seulement en émergence mais aussi en mutation constante. Ainsi, nous nous trouvons dans un contexte où nous fonctionnons comme si nous étions toujours dans un projet pilote qui dure depuis maintenant plus de quinze ans. Dans cette situation nous constatons, notamment au GRASPA, que nos pratiques sont de loin en avance sur leur formalisation. Ce qui fait que les textes de base qui soutiennent la formation en psychosociologie ne sont pas tout à fait à jour pour permettre à nos étudiants d'appréhender de manière cohérente leur expérience de formation. Par ailleurs, les praticiens formés à l'*école de Rimouski*⁷ ont des pratiques hautement intégrées et surtout efficaces mais éprouvent des difficultés à les communiquer de façon claire et cohérente dans leurs échanges avec leurs partenaires des milieux d'intervention.

Je voudrais, à travers cette recherche, contribuer à diminuer cet écart qui existe entre la maturité de nos pratiques et leur systématisation encore en cours. En effet, je voudrais à travers cette recherche théorique faire une analyse transversale des textes, autant les publications des professeurs en psychosociologie que les mémoires de recherche encadrés par le GRASPA qui tentent d'explicitier et de systématiser cette pratique métissée en vue d'en éclairer les contours ainsi que les fondements théoriques, praxéologiques et épistémologiques. Je souhaiterais par ailleurs, dans le cadre de la présente recherche, clarifier les rapports de réciprocité et d'interfécondation des théories et pratiques de la psychopédagogie perceptive et celles de la psychosociologie développée à l'UQAR. En effet, ce travail pourra permettre aux chercheurs

⁷ L'expression « École de Rimouski » s'est imposée de manière informelle à travers les années pour désigner les praticiens-chercheurs inscrits dans une dynamique de recherche-formation au croisement des pratiques de la psychosociologie et de la psychopédagogie perceptive.

du Sensible d'évaluer leurs rayonnements et influences au-delà du cadre de la psychopédagogie perceptive, dans d'autres champs de pratiques.

Pour finir, l'investissement de mes découvertes dans un dialogue réflexif avec des chercheurs du GRASPA me permettra de mieux éclairer certaines zones restées floues à la sortie de mes lectures et de mieux baliser le territoire de cette approche innovante.

1.4 Question de recherche

Quels sont les repères historiques, contextuels, théoriques et pratiques susceptibles de nous aider à mieux comprendre l'émergence, la cohérence ainsi que les champs d'application de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement ?

1.5 Objectifs de recherche

- **Décrire** le contexte qui a contribué à l'émergence de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement dans les programmes en psychosociologie à l'UQAR ;
- **Identifier** les champs d'application, les enjeux et les défis que rencontrent les praticiens-chercheurs en approche somato-pédagogique de l'accompagnement, autant en formation qu'en recherche et en intervention psychosociologique ;
- **Formuler** des propositions théoriques et des stratégies pédagogiques et d'accompagnement qui servent de balises à une telle approche ;
- **Amorcer** une systématisation de ce champ de connaissances et de pratiques.

CHAPITRE II

CHOIX ÉPISTÉMOLOGIQUES ET ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES

Une recherche théorique engagée sur le mode du sensible

La présente recherche vise à systématiser des propositions théoriques et des stratégies pédagogiques qui servent de balises à l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement, telle qu'enseignée dans les programmes en psychosociologie à l'UQAR et incarnée dans les pratiques professionnelles qui en découlent. Pour ce faire, à l'instar de Bouchard et Gélinas (1990), le chercheur que je suis doit clarifier ses choix afin de situer sa recherche dans ses axes d'*intentionnalité, épistémologique et méthodologique*. Dans cette optique, je voudrais profiter de ce chapitre pour présenter la cohérence interne des voies de passages choisies afin de mener à bien cette recherche.

Je présenterai d'abord en quoi et comment ce mémoire est le fruit d'une recherche fondamentale, théorique et spéculative en ce qui concerne son intentionnalité. Je poserai ensuite son cadre épistémologique, ancré dans une perspective interprétative et transdisciplinaire fondée sur une posture de chercheur du Sensible (Austry, Berger, Lieutaud, 2013) et sur une conception interactionniste de la connaissance. Le type de démarche théorique engagée dont s'inspire cette recherche s'articule dans une méthodologie menée en trois temps et en trois actes fondamentaux à savoir : *interpréter, argumenter et raconter*.

2.1 Choix épistémologiques

2.1.1 Une recherche fondamentale, théorique et spéculative

Compte tenu de l'intention de cette recherche, j'ai choisi de la mener comme recherche de type fondamental et théorique. En effet, d'après le Journal officiel de l'Union européenne (2006), la recherche fondamentale représente « des travaux expérimentaux ou théoriques entrepris essentiellement en vue d'acquérir de nouvelles connaissances sur les fondements de

phénomènes ou de faits observables, sans qu'aucune application ou utilisation pratiques ne soient directement prévues ».

La présente recherche a comme intention principale de nous aider à expliciter et à comprendre les conditions d'émergence de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement dans la pédagogie et les modalités d'intervention propres aux pratiques psychosociologiques. C'est dans une perspective d'élaboration théorique que nous souhaitons faire une lecture transversale, susceptible de nous permettre d'éclairer les fondements théoriques et pratiques de cette approche d'accompagnement à la fois somatique et pédagogique. La dimension théorique de cette recherche est :

« Caractérisée par un effort de conceptualisation, [qui] vise à préciser la spécification de concepts ou à intégrer plusieurs concepts dans l'élaboration d'une théorie particulière, en utilisant des méthodes logico-déductives pour l'analyse conceptuelle de relations entre des données théoriques ou empiriques déjà produites » (Doctorat réseau en éducation de l'université du Québec, 1993, p.20).

Ce type de recherche sied parfaitement à l'intention de ce mémoire. En effet, dans cette démarche, je compte m'appuyer sur les différentes publications portant sur l'analyse des pratiques de formation ou d'intervention propres à l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement.

Martineau, Simard et Gauthier (2001) relevaient au début des années 2000 une faible représentation des recherches de type théorique et spéculatif dans le champ des sciences humaines et sociales. Ils ont alors veillé à expliciter les défis que présente la recherche théorique sur les plans épistémologique et méthodologique, et à préciser leurs critères de rigueur et de validité. Leurs modélisations ont significativement inspiré l'organisation de ce mémoire. Pour ces chercheurs, la recherche théorique et spéculative :

- *Vise à produire des énoncés théoriques à partir d'autres énoncés théoriques*. Elle ne travaille pas à partir de données empiriques extraites d'un terrain de recherche. La source première des énoncés est le *texte* et l'*écrit* ;
- *Ne constitue pas en une démonstration menée à partir d'un « réel » observable et mesurable*, elle vise à argumenter, mettre en lumière et en dialogue des idées, des concepts et des théories afin d'en extraire des choix à soutenir à l'aide d'une *argumentation*. Les conclusions ressortant de cette argumentation sont donc à apprécier comme des *choix entre différents possibles* ;

- Demande au chercheur de *construire un « réel » vraisemblable, acceptable*. Bien qu'il s'agisse de choix entre plusieurs possibles, les choix réalisés doivent convaincre de leurs pertinences par l'*écriture* en lien avec la problématique ciblée ;
- Renvoie à *la création d'une « œuvre intellectuelle »* (J. Schlanger, 1983), fruit de l'invention intellectuelle du chercheur au sein d'un récit, où se manifestent trois dimensions : cognitive (connaissance), discursive (désir de connaître par la production d'un énoncé) et inscrite dans une œuvre (objectivation de l'invention dans un texte qui survivra à son auteur).

La recherche théorique et spéculative telle que ces chercheurs la présentent s'organise donc autour de trois actions de recherche : *interpréter, argumenter et raconter*. Il semble essentiel de préciser à cette étape qu'en amont des choix épistémologiques, il y a la posture depuis laquelle le chercheur pense, regarde le monde et interprète les données qui viennent à sa conscience.

2.1.2 Une posture de chercheur du Sensible

*Le Sensible est la voie de passage
unifiant le corps et l'esprit.*

D. Bois et D. Austray (2007)

Comme j'ai pu en témoigner dans mon premier chapitre, la dimension du Sensible (Bois, 2001, 2006, 2007 ; Bois, Humpich, 2006 ; Bois, Austray, 2007 ; Berger, Bois, 2008) fait partie de mon histoire de vie depuis mon enfance et s'est établie comme pilier dans les différents secteurs de ma vie personnelle et professionnelle. Il ne m'était alors pas possible d'envisager un cheminement de chercheur qui ne soit pas inscrit dans le paradigme du Sensible. La dimension du Sensible s'est donc d'emblée imposée comme premier pilier épistémique de cette recherche.

Pour D. Bois (2011), la dimension du Sensible est à envisager sous l'angle d'une faculté perceptive capable de saisir les phénomènes subjectifs corporels, dans la mesure où elle permet l'accès à une intériorité et une tonalité corporelle qui ne se donnent que dans le vécu d'une expérience interne du Sensible. Ce type d'expérience est potentialisant et il ouvre à un mode et une nature de connaissance qui se donnent au contact du corps Sensible et déploient une réelle force créatrice.

Eve Berger (2006) abonde dans le même sens en précisant que le corps Sensible doit être compris :

« Au sens du corps de l'expérience, du corps considéré comme étant la caisse de résonance de toute expérience, qu'elle soit perceptive, affective, cognitive ou imaginaire. Une caisse de résonance capable tout à la fois de recevoir l'expérience et de la renvoyer au sujet qui la vit, la lui rendant palpable et donc accessible ; capable aussi, par des voies dépassant les outils quotidiens de l'attention à soi, de dévoiler des facettes de l'expérience inapprochables par le retour purement réflexif : subtilités, nuances, états, significations, que l'on ne peut rejoindre que par un rapport perceptif intime avec cette subjectivité corporelle, et qui pourront ensuite nourrir les représentations de significations et de valeurs renouvelées » (Berger, 2006, p. 52).

Les perceptions liées à l'expérience du corps Sensible peuvent être de différentes natures. Austray, Berger et Lieutaud, (2013) soulignent qu'elles peuvent être directement liées à des changements d'état perçus au sein de la matière corporelle, citons à titre d'exemple : la reconnaissance de tensions et le vécu de relâchement musculaire, le passage d'une sensation de restriction à une dilatation interne, ou encore le vécu d'un mouvement animant le corps malgré une posture immobile. Les mêmes auteurs précisent avec pertinence que le Sensible renvoie aussi à une « modalité perceptive capable de nous informer » (page ?) de l'existence de ces phénomènes au sein de notre propre intériorité.

Le Sensible est donc à appréhender autant comme une diversité de perceptions rendue disponible par la relation établie entre une personne et son corps, que comme une faculté singulière de se sentir et de se percevoir. Ces deux dimensions liées à l'expérience du Sensible se retrouvent évidemment dans le domaine de la recherche. Pour Bois et Austray (2009), la recherche au sein du paradigme du Sensible demande, comme condition première, de « réhabiliter le corps sensible en tant que dimension expérientielle et en tant que créateur de connaissances » (Bois et Austray, 2009, p.105). Il s'agit donc de faire du rapport au corps un partenaire présent et fiable dans chacune des étapes du processus de recherche, de l'émergence du projet de recherche à sa conclusion, en passant par les mouvements d'interprétation, d'argumentation et de récit tels que mis en place dans ce mémoire. Ce partenariat avec le corps s'établit à travers différentes compétences, attitudes et repères que je vais exposer ici, et notamment à travers deux concepts élaborés par D. Bois et modélisés au sein des travaux du Cerap, à savoir l'attitude de « neutralité active » à cultiver en soi (Bois, 2007 ; Bois, Humpich, 2006 ; Bois, Austray, 2007) et la « réciprocité actuante » (Bois, 2006 ; Berger, 2009a ; Bourhis, 2009), comme processus d'altération d'une personne avec le sens

émergent de son rapport au Sensible, que ce soit en relation avec elle-même, avec d'autres ou encore avec des textes et écrits.

2.1.2.1 La neutralité active comme attitude d'accueil et de traitement du sens émergent

À la suite de D. Austray, E. Berger et A. Lieutaud (2013), je définirai la neutralité active dans le cadre d'une recherche comme étant une « attitude intérieure qu'il faut développer en soi pour être capable à la fois d'accueillir les phénomènes du Sensible quand ils se manifestent et de les laisser se déployer, sans influencer leur devenir par sa volonté propre tout en restant à leur contact étroit » (2013, p.18).

Cette attitude s'inscrit dans la lignée de l'épochè, chère à la phénoménologie, comme mouvement de suspension de son regard naturel ou de ses croyances face à un phénomène donné. Si, dans ce cas, l'épochè signifie, notamment pour Husserl, la mise hors circuit de « toutes les sciences qui se rapportent à ce monde naturel » (Husserl, 1913, p.103) et d'un non-usage de leur validité, la neutralité active correspond à :

« Un *laisser-venir à soi* les phénomènes en lien avec le mouvement interne, sans préjuger du contenu précis à venir, [...] un *savoir attendre* qui consiste d'abord à ne pas anticiper ce qui va advenir. [...] La posture de neutralité active procède d'une infinité de précautions afin de ne pas peser sur les phénomènes qui émergent de la relation au Sensible » (Bois, Austray, 2007, p.10).

Si cette attitude représente une formidable voie d'accueil et d'appréhension des phénomènes, événements et sens émergents au contact du Sensible, elle représente également une pratique de veille efficace face aux projections, aux allants-de-soi et aux représentations du chercheur. Comme le nomment si bien D. Austray, E. Berger et A. Lieutaud, la neutralité active permet au chercheur qui la développe et l'installe dans sa pratique de recherche de :

« S'y appuyer pour suspendre ses représentations et allants de soi qui font obstacle à sa recherche, tout autant que pour accueillir ce qui peut naître d'inconnu, de neuf, d'imprévu, tant dans les processus d'élaboration théorique que dans la phase d'analyse et d'interprétation des données » (Austray, Berger et Lieutaud, 2013, p.19).

2.1.2.2 La réciprocité actuante comme processus d'altération du chercheur par le sens neuf

La réciprocité actuante est à la base définie comme « la modalité de présence à soi et à autrui qui s'installe entre deux personnes quand elles situent leur relation d'échange sur la base d'un rapport partagé au corps sensible. » (Austry, Berger et Lieutaud, 2013, p.20). Ce processus d'implication s'est d'abord développé dans des pratiques professionnelles et s'est transposée dans chaque dimension de la vie du chercheur en relation avec sa recherche. Dans le cas d'une recherche théorique, cela signifie un rapport à la fois impliqué et transformateur à chaque étape de la démarche de recherche, que ce soit dans la rencontre avec les concepts théoriques abordés, avec les praticiens-chercheurs participant à la recherche, ou dans la phase d'interprétation des textes sélectionnés, d'argumentation ou de modélisation. En effet, précisons à l'instar d'Austry, Berger et Lieutaud (2013, pp. 20-21) que le processus de réciprocité actuante est : « la marque de l'implication du chercheur, une posture du début à la fin de la recherche et, plus encore, le processus par lequel le chercheur se met à l'écoute de la résonance en lui de tout acte et élément de sa recherche ».

Si la neutralité active représente une attitude permettant la saisie et l'accueil d'un sens émergent au contact du Sensible, la réciprocité actuante est un processus d'altération devant cette émergence, au sens de *se laisser changer*, bouger, éclairer, transformer en tant que chercheur, interprète, argumentateur, ou encore auteur d'un rapport de recherche.

Comme l'affirment D. Austry, E. Berger et A. Lieutaud, « sans cette étape, l'émergence ne pourrait prendre le statut de réelle *information*, de sens neuf et plein, c'est-à-dire capable d'infléchir la courbe de la recherche, la compréhension qu'a le chercheur de son objet, son interprétation de ses résultats ou tout autre aspect pouvant s'enrichir du sens émergent » (2013, p.20). Cette posture de chercheur du Sensible est donc à considérer comme pilier central de cette recherche. J'aborderai dans ma méthodologie en quoi et comment l'implication de cette nature particulière de rapport au corps se manifestera dans la réalisation de cette recherche et notamment l'interprétation des textes, leur argumentation, et enfin le récit qui en ressortira.

2.1.3 Une épistémologie interprétative

« Que chacun, sans sortir de son point de vue, et sans chercher à supprimer ses croyances et ses sentiments, qui font de lui un homme en chair et en os, attaché à une portion bien délimitée et bien vivante de l'univers, apprenne à se situer parmi l'ensemble des autres hommes. Que chacun tienne ainsi à sa perspective propre, comme à la seule qu'il connaisse de l'intérieur, mais comprenne l'existence des autres perspectives; que chacun comprenne surtout que la vérité, en toutes choses, ne se rencontre jamais toute faite, mais s'élabore péniblement, grâce à la coordination même de ces perspectives. »

Piaget (1997, p.126-127)

Bien que bon nombre de recherches en sciences humaines et sociales soient inscrites aujourd'hui dans le paradigme interprétatif, il n'en va pas de même pour les recherches théoriques et spéculatives. En effet, comme le présentent Martineau, Simard et Gauthier (2001), cette inscription dépend avant tout de l'objet de la recherche et sa finalité. Le paradigme interprétatif vise à « arriver à une meilleure compréhension des phénomènes humains et/ou sociaux observés dans leur contexte « naturel » de production plutôt que de viser à une explication par des relations causales, sans prise en compte de la signification des actes ou des phénomènes étudiés » (Germain, 1997, p.3). Ce mémoire n'a pas pour ambition d'expliquer les conditions d'émergence de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement ou encore ses fondements. Il tente plutôt de dévoiler le sens des phénomènes qui ont contribué à l'émergence de ce champ de connaissance dans le secteur des pratiques psychosociales, afin de le formaliser et d'en expliciter les fondements.

Comme le présente D. Léger (2006) dans sa thèse de doctorat en éducation, comprendre le sens qui se trouve au sein de ces phénomènes humains peut s'appréhender selon trois perspectives : « comprendre en découvrant le sens immanent des phénomènes (Dithley, cité dans Germain, 1997, p.3), comprendre en attribuant ou en donnant un sens aux phénomènes (Weber, cité dans Germain, 1997, p.3) ou encore, comprendre en re-construisant le sens attribué par les acteurs eux-mêmes à leurs actions humaines et/ou sociales » (Léger, 2006, p.111).

Cette question d'inscription dans le paradigme interprétatif est aussi, pour moi, influencée par ma participation aux activités de recherche et de formation au GRASPA. J'ai ainsi dû me positionner face à la question suivante : la recherche est-elle *sur* l'approche somato-

pédagogique de l'accompagnement ou *en* approche somato-pédagogique de l'accompagnement ? S'agit-il d'expliquer des concepts théoriques ou des conditions d'émergence à partir de textes existants comme s'il s'agissait d'objets extérieurs à ma vie de chercheur, de formateur, d'accompagnateur ? Ou s'agit-il plutôt, pour moi, de tenter de comprendre les phénomènes à l'œuvre qui ont motivé sa création, mené son évolution et la détermination de ses concepts existants, voire même de laisser paraître des perspectives de développement, en sachant que j'ai participé à chacune de ces étapes ?

Comme le présente Gadotti, lorsqu'il témoigne des processus de recherche en éducation, « il ne s'agit pas de faire une recherche sur l'éducation : le sujet est impliqué. Parler de l'éducation, c'est parler de moi. Je ne peux pas m'abstraire de ma démarche, de mon histoire, en faisant un discours, une thèse en éducation » (1979, p. 20). Dans cette perspective, cette recherche n'aura pas pour intention de faire ressortir des applications au sens courant afin de l'imposer aux autres chercheurs, mais de m'inviter, d'inviter mes co-chercheurs du Cerap et du GRASPA dans ce processus interprétatif, de stimuler nos réflexions, nos expériences et nos pensées créatrices, en réciprocité autour de cet objet de recherche, par une interprétation impliquée de son émergence et de ses fondements.

2.2 L'herméneutique comme démarche méthodologique

« En lui-même le réel ne me dit rien sur la possibilité de le transformer; c'est moi qui le sollicite et m'en saisis dans le mouvement même où j'exprime sur lui et avec lui mon projet. »
Meirieu (1991, p.34)

Les travaux de Gohier (1998), Simard (1999), ainsi que Martineau, Simard et Gauthier (2001), ont voulu offrir aux chercheurs en sciences humaines et sociales qui veulent mener des recherches théoriques et spéculatives, des repères méthodologiques. Il est donc possible depuis les quinze dernières années d'identifier les composantes d'une telle démarche ainsi que ses règles de rigueur et de validité.

La proposition méthodologique de Simard et ses collaborateurs est organisée autour de trois actes principaux, à savoir : *interpréter*, *argumenter* et *raconter*. Cette proposition permet de produire « une œuvre intellectuelle », comme le dit si bien J. Schlanger (1983). Pour cet auteur, la recherche théorique vise une production de connaissances, dont la manifestation se

laisse voir sous forme d'énoncés produits intellectuellement, et objectivés dans « une construction qui peut survivre à son auteur » (1983, p.3).

Christiane Gohier (1998) propose quant à elle, une démarche en deux étapes. Elle recommande de commencer par identifier, sélectionner et mettre à jour des corpus pertinents pour le sujet à l'étude, en vue de l'analyser dans une perspective interprétative avec un souci pour le chercheur de mener une démarche critique, réflexive et argumentative susceptible de lui permettre de produire des énoncés théoriques novateurs. Pour Gohier, (1998) il y a différentes manières de faire ressortir des éléments significatifs des corpus retenus, elle souligne à titre d'exemple l'analyse conceptuelle à la manière de Scriven (1988), ou encore Soltis (1985), l'analyse de contenu (Bardin, 1977). C'est à partir de cette analyse que le chercheur travaille à produire des énoncés théoriques, en rapport avec le cadre épistémique dont il s'est doté et avec une structure argumentative et critique teintée du *doute méthodique*.

Il semble important de préciser d'emblée, que la présente recherche se veut davantage interprétative qu'analytique. Denis Thouard (2002) abonde cependant dans le même sens que Gohier (1998) lorsqu'il recommande ce qu'il appelle une herméneutique littéraire, appelée aussi matérielle par Peter Szondi (1975). Pour ce dernier, « l'expression *herméneutique matérielle* renvoyait assurément à la nécessité pour l'herméneutique de s'appuyer sur des « matériaux », un corpus déterminé, au lieu de s'ériger directement en théorie générale, de rang supérieur, mais coupée d'une pratique » (Szondi, 1975, pp. 11, 25, 185).

Concernant l'écriture et le style employé, Schlanger propose une forme de production de connaissances inspirée davantage des méthodes de travail des pratiques artistiques que des méthodes scientifiques habituelles. Simard, Martineau, Gauthier (2001) et Gohier (1998) semblent se reconnaître davantage dans la perspective des processus de création artistique. En effet, selon Schlanger, le recours à l'analogie ou à la métaphore s'inspire davantage des arts que des sciences et peut conduire à la création d'énoncés théoriques totalement novateurs (Schlanger, 1983 ; Greene, 1994). Cet exercice présuppose la prise en compte d'un texte particulier, qu'il convient d'apprécier, d'établir, d'éprouver et donc d'interpréter. Pour Schlanger, « le nouveau se gagne par des déplacements de points de vue, des emprunts de langage qui permettent de passer d'un cercle du sens à un autre » (Schlanger, 1983, p.184).

Thouard (2002) rappelle à ce propos, qu'il va de soi que le sens n'est pas dans le texte comme l'oiseau dans sa cage. Le sens découle de l'acte d'interpréter et donc du rapport que

l'interprète entretient avec son objet d'étude. L'acte d'interpréter exige donc de la part du chercheur de s'engager totalement en anticipant bien un sens, tout en s'abstenant par intégrité intellectuelle et par rigueur méthodologique de le déterminer par avance.

Je m'appuierai ici essentiellement sur les propositions de Martineau, Simard et Gauthier (2001), pour ce qui concerne les défis méthodologiques en recherche théorique et spéculative. Ces auteurs affirment qu'une telle activité de recherche constitue une démarche anthropologique dans la mesure où le chercheur terrain en anthropologie ne sait pas toujours ce qu'il cherche exactement. Il gagne ainsi à prendre le temps de faire corps avec son terrain, de s'immerger durant un bon moment, de se faire éponge et d'établir ses connexions avec la culture étudiée. Dans la recherche théorique, il y a quelque chose de similaire, car le processus de recherche implique un va-et-vient entre la cueillette de données (le corpus de textes à l'étude) et la démarche compréhensive et interprétative de ce matériel. Pour les mêmes auteurs, ces différentes phases de la recherche théorique ne peuvent pas être confondues, mais il ne faut pas non plus céder à la tentation de les regarder comme des réalités séparées, puisque il s'agit bel et bien d'un seul et même processus. Le chercheur engagé dans une démarche théorique et interprétative ne doit donc pas « seulement extraire le sens caché d'un ensemble de textes pris isolément mais également, trouver la structure profonde qui relie ces textes » (Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p.8).

Martineau, Simard et Gauthier (2001) parlent ainsi de la présence pour le chercheur d'une intuition de départ, d'un manque, un besoin, un questionnement ou encore la prise de conscience d'un problème qui sera alors à développer tout au long de sa recherche. De cette prise de conscience part une nouvelle aventure dont l'aboutissement, tout en restant inconnu, a comme visée de réduire l'écart entre ce qui est et ce que le chercheur souhaiterait voir advenir.

Ainsi, les mêmes auteurs indiquent que, dans une recherche théorique, la première étape consiste : « à séjourner longuement parmi les ouvrages, articles et thèses des auteurs qui se sont déjà penchés sur le sujet [à l'étude] » (Gauthier, Martineau et Simard, 2001, p.8). Cette étape vise l'imprégnation pour le chercheur de ce qui est écrit et dit sur le sujet, mais aussi la critique, la prise de distance par rapport à ces écrits, pour aller identifier un problème de recherche qui va bien au-delà de l'intuition de départ.

Ils utilisent alors la métaphore du voyage, qui implique résolument une mise en route volontaire. Cette image est choisie pour symboliser l'importance de l'imagination créatrice du chercheur dans son projet de production du sens et de nouvelles connaissances :

« L'imagination a une fonction herméneutique, elle est au service du sens de ce qui est digne d'être interrogé, du pouvoir d'ouvrir les vraies questions comme ne parvient à le faire en général que celui qui domine toutes les méthodes de sa discipline » (Gadamer, 1982, p.36, cité dans Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p.9).

Rappelons à cet égard que bien que la recherche théorique et spéculative n'ait pas comme finalité la création d'une œuvre artistique, l'imagination reste un médium incontournable pour approcher et faire émerger du sens d'un objet de recherche, le construire, le réfléchir, le rendre fécond et saisissable en organisant efficacement sa communication.

J'aborderai maintenant leur manière de concevoir les trois axes méthodologiques qu'ils ont développés pour organiser ce type de recherche, à savoir l'interprétation, l'argumentation et le récit, pour ensuite faire ressortir leurs critères de rigueur et de scientificité.

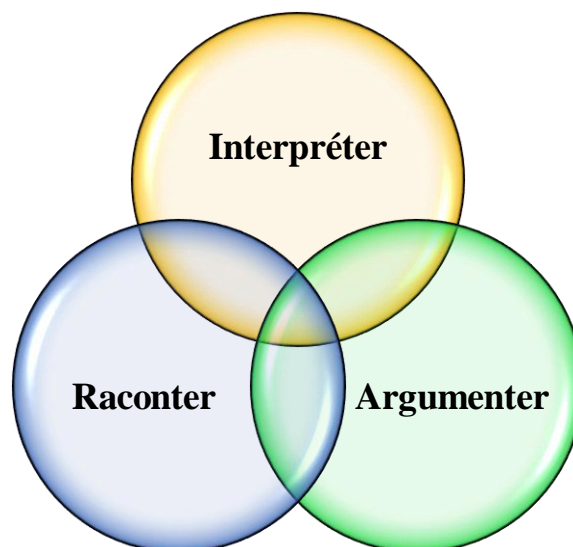


Figure 1 : Les trois actes fondateurs de la recherche théorique

2.2.1 Premier acte : Interpréter

La recherche théorique et spéculative nécessite que les données avec lesquelles je vais travailler soient composées des textes et écrits d'autres chercheurs qui se sont intéressés au même objet que moi, c'est-à-dire l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement. Le projet est ici de me laisser imprégner par ces textes et publications afin d'affiner mon intuition

de départ, de l'illustrer, de la discuter pour préciser la pertinence et l'originalité de la problématique, ainsi que de formuler ma question de recherche. Cette interprétation représente un travail d'herméneutique et d'analyse conceptuelle.

Cette problématisation comme acte interprétatif a été réalisée dans le chapitre I de ce mémoire, ce qui m'a permis d'identifier ma question de recherche et mes objectifs. Ensuite, j'ai composé un corpus de textes et de publications traitant de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement et notamment des aspects liés à l'objet de cette recherche. C'est la détermination et l'exploration critique de ce corpus qui me permettra de continuer à éclaircir mon intuition initiale et d'appuyer mon argumentation et mon récit autour des fondements théoriques et pratiques de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement (chapitre III de ce mémoire).

Dans ce premier acte d'interprétation, Gauthier, Martineau et Simard (2001) s'appuient sur les travaux de Ricœur et Gadamer concernant l'herméneutique dans sa dimension méthodologique. Ils posent quelques paramètres autour de cette activité de compréhension et d'interprétation. Ils rappellent d'abord que, de manière générale, l'herméneutique est définie comme « l'art d'interpréter des textes », bien qu'elle se rapporte de plus en plus à « une théorie générale de l'interprétation » (Grondin, 1999, cité dans Gauthier, Martineau et Simard, 2001, p.12). Cet art est nécessaire, selon Ricœur, « dès que la distance géographique, temporelle et culturelle sépare un texte de son lecteur » (1986, p.150, cité dans Gauthier, Martineau et Simard, 2001, p.12) et a pour visée de « maintenir un espace de variations » (Ricœur, 1986, p. 152 cité dans Simard, 1999, p.168) et de favoriser la « découverte de dimensions nouvelles de la réalité » (Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p.13).

Les trois chercheurs abordent par la suite deux dimensions de l'herméneutique qui inspireront beaucoup le cadre méthodologique de cette recherche, à savoir sa dimension dialogique et communautaire, et sa dimension temporelle et culturelle, chères à Gadamer. Très lié à Ricœur dans ce regard sur l'herméneutique, Gadamer suggère que toute compréhension s'enracine nécessairement dans un passé, une histoire, une culture et qu'aucune compréhension n'est possible sans une tradition lui fournissant ses anticipations, ses préconceptions et ses instruments. Il nomme aussi que cet impact de la culture et des traditions sur les processus de compréhension se joue aussi dans le présent de la recherche, à travers le contexte du chercheur, ses préoccupations, ses questions et son rapport à l'objet de sa recherche. Gadamer présente la

fécondité de la construction du sens dans une articulation des temps passé/présent/futur dans l'acte d'interpréter.

S'inspirant de ces notions, Gauthier, Martineau et Simard proposent une vision de l'interprétation dans une articulation saine et vigilante entre postures traditionnalistes et subjectivistes de la compréhension :

« Si comprendre ne consiste pas simplement à réaffirmer les interprétations de la tradition à laquelle on appartient, ça ne consiste pas non plus à s'en remettre au subjectivisme d'une interprétation contextualisée. [...] C'est dans la structure dialogique de la compréhension que Gadamer échappe aux pièges de ces visions erronées de la compréhension. Comprendre, c'est interpréter de manière à parvenir à un accord, à une nouvelle entente. Or le dialogue véritable repose sur l'acceptation de notre faillibilité, de notre finitude et de notre insertion historique. Comprendre suppose de s'enrichir du point de vue de l'autre, de s'y confronter, de se l'approprier et de le dépasser. En ce sens, comprendre est une expérience d'apprentissage » (Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p.14-15; Simard, 1999, p.171).

Cette vision de l'apport de l'autre dans le processus d'interprétation et de compréhension se retrouvera dans chacune des étapes de la production de savoirs de cette recherche, d'abord par la discussion, l'analyse interprétative et l'argumentation des textes retenus, et ensuite lors de l'étape de récit et de l'élaboration de concepts et de théories, que j'entreprendrai de manière dialogique avec d'autres membres-chercheurs du GRASPA. J'aborderai ce dernier aspect dans la partie du champ méthodologique traitant de l'acte de *raconter*.

Les travaux de Gadamer permettent d'illustrer au mieux la méthode interprétative et herméneutique employée afin de développer les processus conceptuels, argumentatifs et discursifs de cette recherche que Simard présente en disant que « comprendre dans ses recherches, c'est se mettre en dialogue avec une tradition interprétative, avec des textes et des auteurs que nous interrogeons à partir de notre propre situation d'interprète, de nos inquiétudes et de nos attentes de sens » (Simard, 1999, p.172).

Voici pourquoi j'ai présenté dans mon chapitre I mon interprétation du contexte, autant personnel que social, culturel et scientifique de la question que j'aborde, et que l'interprétation des concepts, par une méthodologie basée sur l'herméneutique et l'analyse conceptuelle sera développée dans les chapitres III et IV de ce mémoire.

2.2.1.1 L'analyse conceptuelle

L'analyse conceptuelle représente évidemment une part fondamentale d'une recherche théorique et spéculative. De nombreux auteurs ont proposé leur vision de ce type d'analyse. Afin de rester dans la lignée des travaux de Gauthier, Martineau et Simard, nous retiendrons ici que l'analyse conceptuelle « consiste à dégager le sens précis d'un concept et ses possibilités d'application, c'est-à-dire son intention, ou le sens strict, commun à toutes les utilisations, et son extension, ou ce qu'il peut dire de plus que son sens strict lorsqu'il est utilisé dans différentes situations » (Simard, 1999, p.178). Ils rappellent également qu'une recherche théorique ne se limite pas à ce type d'analyse mais l'emploie comme tremplin pour dégager un sens possible des éléments essentiels de la recherche, afin de les mettre en relation avec la question abordée.

Une des procédures d'analyse conceptuelle utilisée dans cette recherche est la « méthode des exemples et des contrastes », qui consiste à « essayer de clarifier une notion en donnant des exemples paradigmatiques ; des exemples qui illustrent le sens principal, l'usage le plus typique du terme, et des exemples qui illustrent ce qu'il n'est pas, et quand il ne devrait pas être employé » (Scriven, 1988, p. 145, cité dans Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p.16). Cette méthode ressort d'une volonté, en plus d'illustrer, clarifier et discuter des énoncés théoriques, de donner accès au lecteur au sens et à la profondeur de ces concepts. Le projet est ici de faire évoquer des connaissances, des savoirs lors de la consultation de cette recherche. Cela démontre pour ces chercheurs que leur préoccupation principale est :

« ... l'utilisation généralisée d'analogies et d'un langage évocateur, au lieu de preuves, d'axiomes ou de chiffres. À la fonction dénotative des mots dans la thèse, s'ajoute la fonction connotative qui permet d'évoquer et de suggérer, de faire apparaître ce qu'on ne pourrait voir autrement, de donner à penser » (Scriven, 1988, p.145, cité dans Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p.16).

J'appuierai d'ailleurs cette invitation à l'évocation et à la suggestion par la mise en lumière des processus à l'œuvre au contact du Sensible en cours d'interprétation. Les informations perceptives délivrées par la posture impliquée de chercheur du Sensible permettront d'apporter une source d'informations supplémentaires afin de donner sens aux concepts, aux théories et finalement aux interprétations en lien avec le corpus retenu.

Pour finaliser cette exploration étayée sur l'acte d'interpréter, je voudrais souligner une nouvelle fois la nécessité fondamentale de cette étape de définir le plus rigoureusement possible

les concepts afin d'éviter « deux fausses doctrines » (Martineau, Simard et Gauthier, 2001) de l'analyse conceptuelle : la définition *opératoire* et la définition *arbitraire*.

2.2.2 Deuxième acte : Argumenter

Afin d'aborder son objet, la recherche théorique ne peut se contenter d'interpréter des énoncés théoriques déjà produits. Elle demande de procéder à une rédaction d'un texte original dont le contenu doit être argumenté, justifié. Gohier (2000) présente justement l'étape de l'argumentation comme la justification des propos tenus par un auteur. Dans le cadre d'une recherche théorique et spéculative, la validité d'une œuvre, d'un texte n'est pas obtenue par la recherche de preuves ou de démonstration. Elle est plutôt abordée sous l'angle de l'argumentation.

Pour Orléon, l'argumentation est une « démarche par laquelle une personne – ou un groupe – entreprend d'amener un auditoire à adopter une position par le recours à des présentations ou assertions – arguments – qui visent à en montrer la validité ou le bien-fondé » (Orléon, 1983, p.4). Gohier présente le travail de Reboul (1991) et Bellenger (1980) pour illustrer des types d'arguments et de raisonnements. Selon Bellenger, les types de raisonnement sont l'induction (généralisation et illustration), la déduction, le raisonnement causal et le raisonnement dialectique (dans le cas d'une complémentarité entre deux énoncés).

L'argumentation ne vise pas une opposition entre concepts. Elle cherche à « mieux saisir la nature de ces concepts et de leurs enjeux [...], d'en démontrer la pertinence et la nécessité [...], et finalement, d'en établir la complémentarité (lorsqu'elle est possible) avec les premiers termes des couples identifiés » (Léger, 2006, p.135).

Gauthier, Martineau et Simard (2001) identifient plusieurs conditions d'application. D'abord, il convient de déployer une « pluralité » d'arguments afin de convaincre le lecteur d'adhérer aux propositions théoriques. Ensuite, l'organisation de ces arguments selon leur force et leur pertinence, ainsi que leur alignement selon un ordre ascendant, descendant ou une alternance entre les arguments forts et faibles, en concordance avec les effets souhaités lors de leur lecture. Aussi, ils rappellent que la cohérence de cette organisation des arguments est centrale si le chercheur souhaite atteindre un effet de persuasion auprès du lecteur. Enfin, une

dernière condition consiste à utiliser des arguments « positifs », pour appuyer mes points de vue, et des arguments « négatifs », afin de critiquer les éventuels points de vue adverses.

Notons également que Gohier (2000) invoque une certaine vigilance face aux arguments d'autorité ou de sens commun. Si ces arguments sont efficaces sur le plan rhétorique, ils sont, dans le cadre d'une recherche, considérés comme contraignants et malvenus. Selon elle :

« L'aspect rhétorique de l'argumentation ne doit pas l'emporter sur la structure argumentative globale, ni sur le poids, la qualité et la valeur des arguments invoqués. C'est ce que Wenzel (1992) soutient lorsqu'il définit un bon argument comme devant être efficace (plan rhétorique), solide, selon les règles d'inférences utilisées dans la mise en forme (aspect logique) et, plus globalement, l'argumentation comme devant mettre en place une procédure ou une méthode visant l'examen critique de points de vue ou de positions différentes (aspect dialectique) » (Gohier, 2000, p. 108).

L'approche argumentative qui sera employée dans le cadre de cette recherche, centrée sur la discussion du pour et du contre, la proposition de choix afin de convaincre les lecteurs de la justesse des points de vue présentés, est due notamment au fait que les recherches théoriques dans les champs des sciences humaines et sociales ne peuvent porter l'intention de démontrer. Il s'agira ici de rendre compte des opinions, de les discuter et d'offrir un éclairage le plus juste, convaincant et rigoureux possible pour enfin produire de nouveaux énoncés théoriques.

Pour terminer cette partie sur l'argumentation, je tiens à nommer clairement mon souci quand à cette volonté de persuasion du lectorat inhérente à l'argumentation. Mon projet ne sera pas de le persuader du contenu que j'avance et de l'amener à l'adopter. Mon intention est d'arriver à persuader de la consistance et de la rigueur des opinions et énoncés produits afin que le lecteur lui-même puisse à son tour se positionner devant l'objet de recherche. Comme j'ai pu en témoigner plus tôt, je suis porté par l'établissement de cercles dialogiques (Bohm, 1986) ou d'échanges réciproques de savoirs (Claire Suffrin-Hébert, 1992, 1998). Dans cette perspective, l'argumentation me servira d'étape d'affirmation du regard que je porte face à l'objet de recherche et aux textes qui l'abordent, afin que d'autres puissent à leur tour répondre et participer à la production de connaissances en lien avec cette recherche. Ce souci est un pilier dans la méthodologie qui sera employée dans le troisième acte : raconter.

2.2.3 Troisième acte : L'acte de raconter comme création sensible et dialogique du sens

L'interprétation et l'argumentation sont deux pièces essentielles d'une recherche théorique mais elles sont insuffisantes en elles-mêmes et doivent, selon Gauthier, Martineau et Simard, être complétées par l'axe du « raconter », aussi nommée étape du *récit*. En effet, l'interprétation et l'argumentation « ne peuvent atteindre leur but qu'à l'intérieur d'un texte capable de faire naître et de soutenir chez le lecteur un intérêt constant » (1999, p.179).

Selon Simard, le récit comporte deux aspects majeurs : « 1 – une préoccupation constante pour le style et la beauté de l'écriture ; 2 – une préoccupation pour la cohérence discursive à travers une mise en récit » (Simard, 1999, p.179-180). Cette importance mise sur le style de l'écriture autant que sur le contenu qu'elle met en scène vient de la place de l'écrit dans une recherche théorique : « L'écriture n'est pas ce médium neutre au service d'un problème à résoudre *mais elle est* le milieu même de la recherche, l'épaisseur d'un message qui se superpose et enrichit un autre message » (Gauthier, Martineau et Simard, 1999, p.21).

Cet acte du raconter donnera lieu à des prises de position conceptuelles et théoriques, qui trouveront leur ancrage et leur justesse dans le déroulement des étapes préalables d'interprétation et d'argumentation.

Bien que cela ne soit pas suggéré dans les écrits de ces chercheurs, j'ai choisi d'habiter et de réaliser cette étape du récit comme un processus dialogique mené avec d'autres praticiens-chercheurs du GRASPA. Ce choix méthodologique est justifié par plusieurs motivations d'ordres personnel, professionnel et scientifique.

D'abord, j'ai pu présenter dans ma problématisation combien ma trajectoire de vie a longtemps été un processus solitaire - voire même isolé - et j'ai pu illustrer les apports des dimensions du dialogue dans mes processus de création de sens et de connaissances. J'ai choisi de faire se manifester dans mon mémoire ces dimensions à travers mon rapport nourri avec mon propre corps sensible, mais aussi dans l'interaction avec d'autres chercheurs qui portent un même intérêt pour l'objet de cette recherche. Aussi, l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement étant émergente, ses fondements sont encore en évolution et elle fait l'objet, depuis sa création, d'un processus d'exploration et de construction collective. J'ai souhaité faire participer mes collègues à l'élaboration et au récit de repères qui permettront de lui donner forme et ainsi prolonger cette démarche collective de création de sens et de théories à travers ce mémoire.

Comme on pourra le constater dans la consultation des chapitres suivants, et à l'inverse de ce que laisse suggérer l'organisation des trois actes *interpréter, argumenter, raconter*, ils peuvent en fait se réaliser dans un processus spiralé de va-et-vient continuels entre ces derniers. Dans cette perspective, le chercheur :

« Se laisse littéralement prendre afin de produire une œuvre inédite, à la fois subjective, nourrie par l'intuition et l'imagination, et objective, fruit d'une argumentation rationnelle et d'une interprétation rigoureuse des textes et des concepts. En cela, la recherche théorique et spéculative est le lieu d'une cohabitation voulue - et non pas escamotée ou reniée - entre les côtés « artistiques » et « scientifiques » du chercheur » (Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p.26).

Pour ce faire, ma production théorique sera organisée par repères identifiés à l'aide d'une exploration théorique du corpus retenu. J'interpréterai et argumenterai ces « données » pour réfléchir, commenter et prolonger les contenus et théories ressortis, en dialogue avec quelques praticiens-chercheurs du GRASPA. Pour réaliser ce projet, j'ai organisé des périodes d'échanges avec chacun d'entre eux, dans un premier temps et dans un deuxième temps nous sommes revus pour un focus groupe qui réunissait huit personnes et qui nous a permis de revenir sur l'ensemble de mon cadre interprétatif.

Nos échanges étaient organisés autour de trois intentions directrices :

- *Habiter ensemble le présent* : Discuter et dialoguer autour de la synthèse faite des données du corpus que j'avais préalablement réalisé. Je voulais avoir le point de vue de mes collègues à propos de l'expérience vécue et développée depuis la parution des textes jusqu'au jour de la présente recherche ;
- *Révéler et relire autrement le passé* : Depuis un présent habité, nous voulions laisser venir les souvenirs marquants qui témoignent de l'émergence de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement. Revenir sur les orientations conceptuelles, théoriques et pratiques qui caractérisent cette approche en vue de les préciser, les valider ou les nuancer ;
- *Anticiper et libérer notre avenir* : Co-construire de nouvelles compréhensions non encore élaborées et nous ouvrir aux perspectives d'avenir.

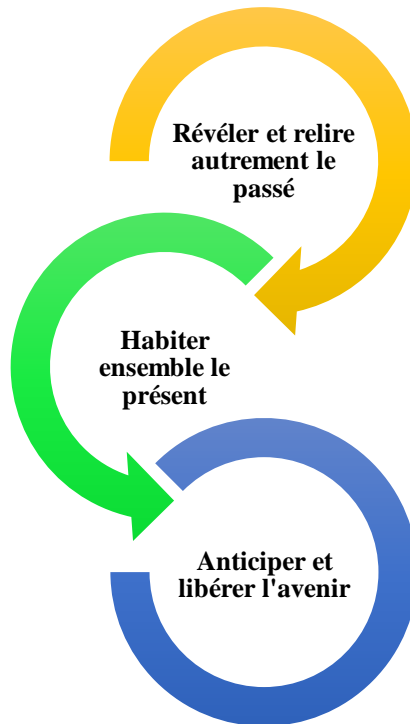


Figure 2 : Les orientations qui ont balisé les échanges autour du corpus de texte

2.2.4 La question épineuse de la validité en recherche théorique

Comme en témoignent Gauthier, Martineau et Simard (1999), le processus de réciprocité et d'interrelation entre ces différents actes (interpréter, argumenter, raconter) constitue un acte créateur du chercheur qui construit la cohérence de sa recherche selon des repères et des balises qui restent à préciser. Il est nécessaire à cette étape de notre argumentaire de faire un effort supplémentaire en vue de préciser les critères susceptibles de permettre à la communauté scientifiques qui œuvrent dans le champ des sciences humaines et sociales, d'identifier la nature et le statut propre à la recherche théorique.

Il faudra donc clarifier les critères de rigueur, de validité et de fiabilité afin de veiller sur la qualité des contenus produits, sur les modalités d'admissibilité de ces propositions et sur leur place dans la littérature scientifique. Comme la recherche théorique constitue une méthodologie de recherche héritée du champ de connaissance de la Philosophie, pendant longtemps, en sciences humaines et sociales, la question de la précision des critères de validité, de scientificité et du statut de la connaissance produite en recherche théorique était perçue comme un immense défi.

C'est pour relever ce défi qu'un bon nombre de chercheurs tels que Martineau, Simard et Gauthier (2001), Raïche et Noël-Gaudreault (2008) ou encore Gohier (2008) ont travaillé d'arrache-pied en vue de formaliser des repères propres à la recherche théorique. D'une part, il fallait formaliser un cadre valide de recherche théorique susceptible de servir de cadre d'évaluation de ce type de travail et d'autre part soutenir les apprentis chercheurs à se construire des repères fiables comme c'est le cas en recherche empirique. Pour Gohier :

« Ce qui distingue la recherche théorique de la recherche empirique, ce n'est pas, comme on l'a vu, son objet ou sa visée de nature fondamentale, mais bien le traitement de cet objet. On ne peut dans ce sens définir de sujets ou d'objets spécifiques à la recherche théorique, mais plutôt des critères qui circonscrivent la démarche qui la particularise. Dans cette intention, il faut d'abord analyser plus à fond le caractère théorique d'un discours spéculatif ou, en d'autres termes, discuter des critères servant à juger de la teneur théorique d'une recherche » (1998, p.278).

Dans cette perspective, Raïche et Noël-Gaudreault (2008) ont procédé avec efficience à une classification des différentes formes de recherche théorique ainsi que la description de leurs spécificités, tout en précisant des règles de présentation des résultats de ce type de recherche ainsi que les méthodologies qui procèdent à la production de ses résultats. Ils ont ainsi proposé des critères susceptibles de permettre l'encadrement méthodologique et l'organisation des différents aspects qui assurent la qualité et la pertinence des contenus qui ressortent de ce type de recherche.

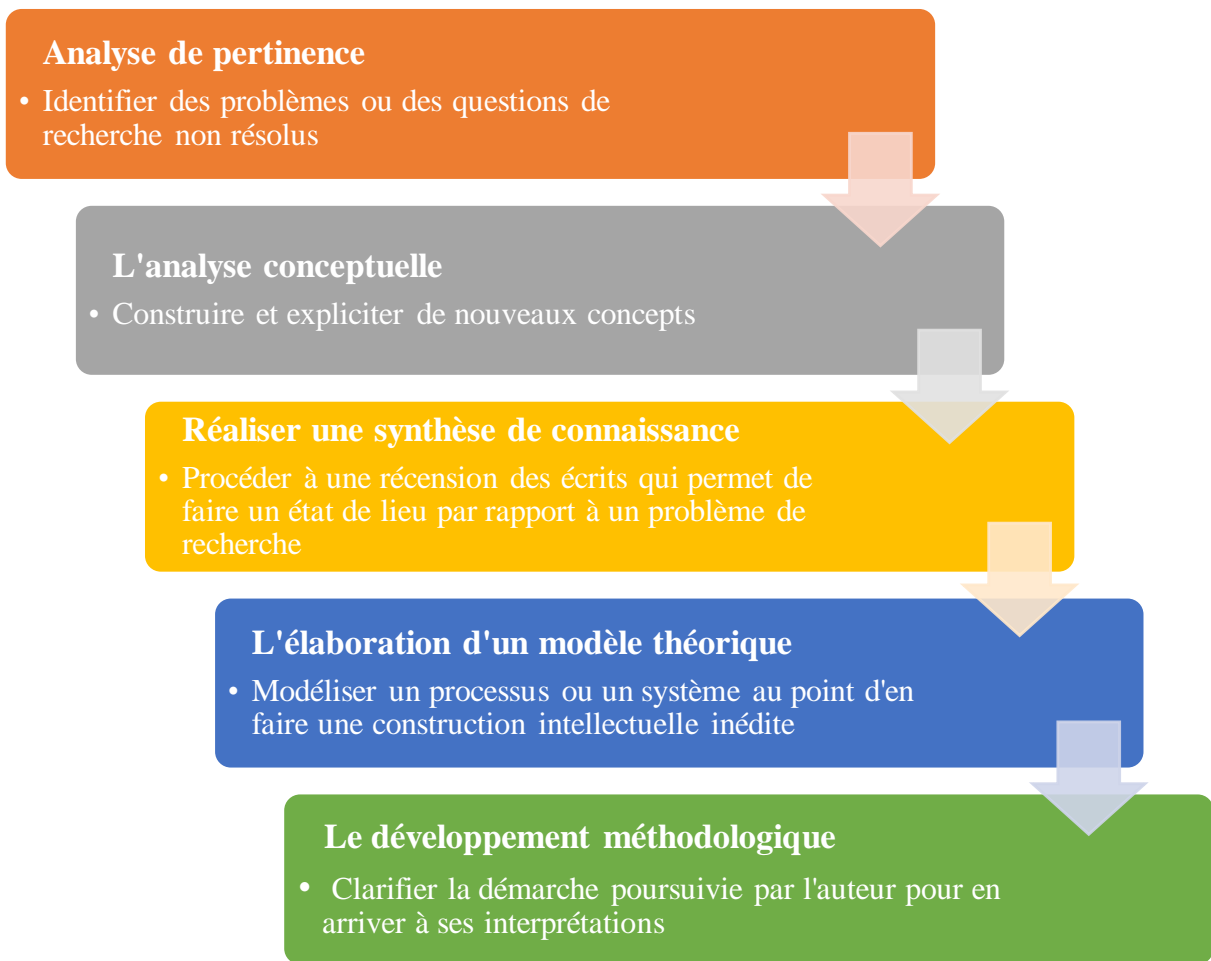


Figure 3 : Les différentes formes de recherche théorique

Je m'appuierai notamment sur des critères ressortant du champ des sciences de l'éducation, pertinents selon moi compte tenu de leur proximité avec les sciences humaines. Tout d'abord, notons que C. Gohier (1998) propose que le caractère *novateur* et la *valeur heuristique* d'énoncés à caractère théorique servent de « critères premiers pour juger du bien-fondé de l'apport d'une recherche de nature théorique » (Gohier, 1998, p.274). Elle précise que « [...] les énoncés théoriques devront d'abord être pertinents par rapport au domaine [...], ils devront avoir une valeur heuristique ou démontrer une fécondité sur le plan heuristique en ouvrant sur des pistes, sur des hypothèses, en “donnant à connaître” » (p.279).

À travers ses publications, elle s'appuie sur des éléments provenant des recherches interprétatives pour voir si des éléments peuvent se transposer pour une recherche théorique. Dans un premier temps, tous les critères relatifs à la validité d'une recherche utilisant des données empiriques semblent ne pas s'appliquer : prédiction, vérification, crédibilité,

transférabilité, constance interne et fiabilité lorsqu'ils se rapportent à la dimension terrain. Elle finit par retenir les différents critères suivants :

Les critères de validité d'une recherche théorique	
La cohérence	Implique <i>la non-contradiction</i> selon quoi on ne peut pas affirmer une chose et son contraire
La limitation	Exige <i>une juste circonscription</i> de l'objet d'étude
La complétude	Suppose <i>une exhaustivité</i> théorique
L'irréductibilité	Renvoie à l'idée de <i>simplicité</i> et de viser sur <i>l'essentiel</i>
La crédibilité	Questionne avec rigueur <i>le corpus théorique</i> choisi, en posant <i>un regard critique</i> à la fois sur <i>les contenus</i> que sur <i>les méthodologies</i> utilisées et sur <i>l'efficacité argumentative</i>
La fiabilité	Se reconnaît à l'énonciation des <i>présupposés théoriques et épistémologiques</i> du chercheur

Tableau 1 : Les critères de validité d'une recherche théorique

C. Gohier (1998) propose à ce propos d'être particulièrement attentif aux deux derniers critères dans la mesure où :

« [...] l'auteur d'une recherche de type théorique doit donc viser l'efficacité sur le plan rhétorique, la solidité sur le plan logique et, enfin, la transparence sur le plan dialectique en exposant, entre autres, ses présupposés d'ordre épistémologique et théorique et en ouvrant un espace critique, par la mise en œuvre d'un dispositif argumentatif faisant alterner confirmation et réfutation. Il devra, par exemple, se situer explicitement dans le cadre d'écoles de pensée ou de traditions théoriques qui donnent lieu à différents types de lectures (ou d'interprétations) de thèses ou de phénomènes existants » (Gohier, 1998, p.278).

Si ces critères permettent d'orienter le travail de recherche et sa réalisation, il faut aussi situer le statut des énoncés et théories produites dans les recherches théoriques et spéculatives telles qu'entreprises ici. En effet, les énoncés ne seront pas mis à l'épreuve, confirmés ou rejetés lors de la recherche par des éléments factuels. Ils pourront l'être suite à la publication du mémoire ce qui pourrait permettre de leur appliquer un critère de « vérifiabilité » (Gohier, 1998, p.278). On peut toutefois voir que la validité des énoncés dépend donc grandement de la critique de la consistance interne de la recherche doublée d'une critique externe quant à celle-

ci, c'est-à-dire d'une contre-argumentation à l'aide d'une autre recherche permettant d'en vérifier la solidité.

Je souhaite souligner une nouvelle fois qu'il s'agit ici d'une intention assumée de cette recherche : favoriser le dialogue et la mise en discussion des énonces qui ressortiront de cette recherche. En ce sens, les résultats de cette recherche ne devront pas être considérés comme des vérités immuables mais plutôt une mise en vérité d'un chercheur invitant le lecteur et d'autres chercheurs à participer à leur tour à l'exploration et l'expansion de l'objet de recherche.

2.2.5 Le corpus de textes

Comme j'ai pu le préciser plus tôt dans ce cadre méthodologique, les actes d'interprétation et d'argumentation sont réalisés à partir d'un corpus de textes, afin d'apporter un éclairage nouveau aux contenus, concepts et théories qui y sont inscrites. Pour faire la sélection des textes et publications qui le composent, je me suis de nouveau appuyé sur les critères de rigueur et de validité proposés par C. Gohier (1998), dans ce cas la *complétude* (exhaustivité théorique) et la *crédibilité* (corpus théorique « autorisé », auteurs significatifs dans le domaine).

Concernant la crédibilité, la première condition de sélection pour ce corpus a été de restreindre sa composition à des travaux scientifiques, c'est-à-dire des articles de recherche, des ouvrages ou collectifs scientifiques ou encore des travaux académiques (mémoires de master ou de maîtrise et des thèses de doctorat). Une deuxième condition est que ces textes soient publiés dans le cadre des activités de recherche du CERAP et du GRASPA, ou qu'ils s'inscrivent directement en lien avec l'objet de cette recherche qui, rappelons-le, de faire ressortir des repères historiques, contextuels, théoriques et pratiques susceptibles de nous aider à mieux comprendre l'émergence, ainsi que la cohérence de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement,

Concernant le critère d'exhaustivité, l'enjeu reste le caractère émergent de l'approche. Cela se traduit par un nombre limité des références disponibles qui l'abordent directement. J'ai donc choisi d'ouvrir le corpus de textes à toute publication qui peut contribuer à l'objet de recherche, même si l'article ne mentionne pas directement l'approche. C'est notamment le cas

de certains travaux universitaires qui ont contribué au développement de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement alors même que le GRASPA n'était pas officiellement créé.

Sur la base de ces critères, il ressort un corpus de quarante-quatre (44) textes, dont vingt-deux (22) articles de recherche ou chapitre de livres, quatre (4) thèses de doctorat et vingt et un (21) mémoires de maîtrise. Afin de soulager la lecture de ce mémoire, la liste bibliographique est consultable en annexe 4 et est organisée de manière chronologique.

CHAPITRE III

PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Ce troisième chapitre est pour moi l'occasion de revenir sur les conditions contextuelles et institutionnelles qui ont contribué à l'émergence de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement dans le champ des pratiques psychosociales à l'UQAR. J'y aborderai également la question de la cohérence paradigmatique, théorique, praxéologique et axiologique de cette approche, tant sur les plans de la formation, de la recherche que de l'intervention, au cours des quinze dernières années.

Je me propose pour ce faire, de parcourir un corpus de texte identifié pour les fins de cette recherche en vue d'en faire une exploration interprétative en trois mouvements distincts et pourtant reliés, qui trouvera son aboutissement dans et à travers un texte interprétatif, argumentatif et narratif écrit sur le mode de l'interprétation en mode d'écriture (Paillé et Muchielli, 2008).

Dans la présente recherche, la première phase d'exploration interprétative réalisée sur le corpus des textes issus des travaux du GRASPA (articles, livres, mémoires et thèses) a été soutenue et propulsée par la contribution d'un petit groupe de chercheurs membres fondateurs et étudiants affiliés au GRASPA. J'ai tenu à rencontrer les membres de notre groupe de recherche dans le cadre d'un focus groupe qui avait comme fonction de faire d'autres boucles interprétatives susceptible de permettre d'approfondir davantage la compréhension des textes à l'étude et de l'expérience des auteurs à la source des textes qui constituaient mon corpus. Cet espace dialogique était habité par nous tous dans une perspective de relation de coopération et de co-création, ce qui me permettait d'élargir mes horizons compréhensifs.

3.1 L'émergence de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement : repères historiques, contextuels et paradigmatiques

Dans cette première partie, je voudrais mettre en lumière les conditions qui ont permis la création de cette approche novatrice de l'accompagnement dans le contexte particulier du programme de formation initiale des psychosociologues à l'UQAR. L'enjeu ici consiste à tenter de mieux éclairer le contexte institutionnel qui a contribué à oser un tel inédit et à préciser sa pertinence socio-professionnelle, sa cohérence ainsi que ses modalités d'application. Il semble important de questionner également les défis d'une telle entreprise autant à l'intérieur de la culture universitaire elle-même que dans les cultures des milieux de pratique qui accueillent les finissants de ce programme.

3.1.1 Les programmes en psychosociologie à l'UQAR : perspectives historiques et contextuelles

La quête des hommes ne prend son sens que dans la mesure où elle s'oriente vers le plus-être, vers l'humanisation des hommes. [...] Cette quête du mieux-être, cependant, ne peut se réaliser dans l'isolement, dans l'individualisme, mais dans la communion, la solidarité des existences.

P. Freire (1974, p.75)

L'approche somato-pédagogique de l'accompagnement plonge ses racines dans l'histoire institutionnelle de l'Université du Québec à Rimouski. Il semble essentiel de mentionner ici le fait que les premiers programmes en psychosociologie à l'UQAR ont vu le jour au début des années 1970. Comme le précise J.-M. Pilon (2003), S. Lapointe, diplômé en psychologie des relations humaines de l'Université de Sherbrooke, fut la première personne engagée comme professeur au département des sciences humaines avec le mandat spécifique de créer un programme en animation à l'intention des adultes qui habitaient à l'époque les régions éloignées du Québec. D'après J.-M. Pilon (2003) :

« Ce premier certificat s'inscrivait dans la foulée du Bureau d'Aménagement de l'Est du Québec (BAEQ), projet technocratique d'animation sociale et les diverses opérations « dignité » (mouvement populaire de résistance au BAEQ⁸) qui ont marqué

⁸ *Les Opérations Dignité* constituent une période historique charnière de la ruralité au Québec. À la fin des années 60, le gouvernement voulait fermer 96 villages et communautés non organisées et relocaliser 64 400 personnes.

le développement des pratiques sociales dans le Bas-St-Laurent » (Lapointe et Pilon, 1995, cité par Pilon, 2003, p.21).

Ces derniers avaient un grand besoin d'avoir accès à la formation continue dans leurs milieux. L'UQAR, quant à elle comme université naissante sise en région avait comme mission d'offrir les services de formation dans les différentes localités de l'Est du Québec. Ces initiatives inédites sont nées dans la foulée des politiques de démocratisation de l'éducation qui ont marqué le Québec d'après la révolution tranquille⁹.

Avant la Révolution tranquille comme le précisait avec justesse le rapport de la Commission Parent (1964), l'éducation était synonyme d'autocratie et les enseignants principalement des religieux, y exerçaient un pouvoir quasi absolu. Dans ce contexte, seules les familles aisées pouvaient permettre à leurs enfants de poursuivre leurs études. Par conséquent, le Québec de l'époque, surtout dans les régions éloignées des grands centres, comptait une population sous-scolarisée pour qui la valeur de l'instruction ne faisait nullement partie des mœurs.

La Révolution tranquille aura, entre autres incidences, le mérite de montrer la nécessité d'une profonde réforme scolaire. C'est en 1964 qu'a été publié le Rapport Parent, qui a changé radicalement le visage de l'éducation au Québec, suite aux travaux de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Cette commission avait pour mandat d'aider l'État Québécois et sa population à repenser de fond en comble l'école québécoise. Dans cette ordre d'idées, le Rapport Parent précise en parlant de cette époque que:

« la crise de l'enseignement est universelle. Partout sont remises en question les structures administratives et pédagogiques, partout se préparent ou s'appliquent des réformes plus ou moins radicales; c'est que l'homme moderne n'habite plus le même univers que ses ancêtres » (1964, p.19).

Ce rapport reconnaissait ainsi le sérieux retard du Québec et l'urgence pour la province

La résistance s'est organisée et les manifestations se sont succédées. Ainsi, 65 villages de l'Est du Québec se sont regroupés et ont formé les Opérations Dignité.

⁹ Comme on peut le lire dans l'encyclopédie canadienne : *La Révolution tranquille* désigne une période de l'histoire contemporaine québécoise regroupant essentiellement les années de la décennie 1960. Elle se distingue principalement par une réforme profonde de l'État québécois qui adopte les principes de l'État-providence, tout en mettant en place un modèle de laïcité qui vise une véritable séparation de l'Église de l'État. Cette période est aussi à la source d'une restructuration de l'identité nationale québécoise qui s'est construite en rupture des principes du nationalisme traditionnel canadien-français.

et pour le peuple d'entrer sans tarder dans l'ère de la modernité. La voie de passage pour ce projet ambitieux semblait être sans aucune hésitation l'éducation. À la suite des recommandations issues de ce rapport, il y a eu la création d'un ministère de l'Éducation, d'un Conseil supérieur de l'éducation, des écoles maternelles, des polyvalentes, des commissions scolaires, des cégeps et du réseau des universités du Québec.

C'est dans cette mouvance qu'en 1969, l'Université du Québec à Rimouski verra le jour. La création du réseau des Universités du Québec a ainsi favorisé considérablement le développement et la régionalisation des universités ainsi que leur accessibilité pour un plus grand nombre de québécois. Dans cette conjoncture, les universités du Québec étaient tenues de développer et d'offrir des programmes variés un peu partout sur le territoire de la Belle Province. Ce n'est donc pas étonnant si, dès le début des années 1970, l'UQAR a souhaité développer un département des sciences humaines qui réunissait, à lui seul, diverses disciplines en sciences humaines et sociales, telle que la sociologie, l'histoire, la géographie et la psychosociologie.

C'est dans ce département que sera créé un premier programme de premier cycle issu du courant des relations humaines développé à l'Université de Sherbrooke quelques années auparavant. Le premier programme en psychosociologie des relations humaines implanté à l'UQAR fut alors le certificat en animation. Au cours des deux premières années, comme le rappelle fort pertinemment J.-M. Pilon (2003), grâce à l'ancrage territorial et à la formation disciplinaire de la personne responsable de l'implantation de ce programme, le premier certificat en animation implanté à l'UQAR en 1975 avait une double orientation.

« Le certificat en animation était appuyé sur deux traditions différentes, à savoir : *l'animation sociale* et *le courant des relations humaines*. Cette dernière orientation était largement influencée par le certificat en animation de l'Université de Montréal, créé au début des années 1970. Ainsi, après un tronc commun, les étudiants pouvaient opter pour l'une ou l'autre de ces deux orientations. Dès les premières années d'existence de ce premier certificat, il devint difficile de concilier dans un même lieu, dans un même groupe d'étudiants, les deux orientations avec leurs visées différentes; de plus, la diversité de leurs ressources professorales ne partageait pas les mêmes finalités de la formation ». (Pilon, 2003, p. 21)

C'est en 1978 que l'équipe porteuse de ce projet a pris la décision de ne conserver que l'axe des relations humaines et de laisser l'orientation de l'animation sociale à leurs collègues sociologues. Le certificat en animation est ainsi devenu *le certificat en animation des groupes restreints*. Il conjugait l'influence de la dynamique des groupes développée sur la Côte-Est

américaine avec l'importance du développement du potentiel humain issu de la Côte Ouest américaine. Ce nouveau certificat s'inscrivait dans le courant de la psychologie humaniste et de la tradition des relations humaines en optant sur la méthode de laboratoire comme principale méthode andragogique. Le choix du petit groupe comme objet d'étude amena à retenir le modèle du groupe optimal d'Yves St-Arnaud comme modèle transversal de la formation, assumant ainsi son affiliation au courant des relations humaines de l'école de Sherbrooke. Cette affiliation a été confirmée avec le temps compte tenu que la majorité du corps professoral rattaché aux programmes en psychosociologie avait été formée à Sherbrooke.

Le certificat en animation des petits groupes n'a cessé de prendre son essor au cours des deux décennies qui ont suivi sa création. Il a ainsi été offert par l'UQAR à des milliers d'étudiants adultes d'un peu partout sur la vaste région qu'elle desservait. Les cours se donnaient principalement les fins de semaine, sur un territoire qui s'étendait des Îles-de-la-Madeleine à Gaspé, de la Côte-Nord à la grande région de Chaudières-Appalaches.

D'après S. Lapointe (2015), les programmes en psychosociologie avaient comme objectif explicite de former des personnes déjà engagées dans une profession à utiliser le groupe comme moteur de changement et lieu privilégié des transformations personnelles et sociales. Les étudiants devenaient ainsi des puissants acteurs de changements et incarnaient de cette manière un socle solide de changements au sein des organisations, des communautés et des collectivités où ils évoluaient.

En effet, comme l'exprime avec fougue quelques pionniers, la fin du siècle dernier a été marquée par les revendications des populations qui vivaient dans les régions éloignées des centres urbains du Québec, car elles avaient l'impression d'être abandonnées par les différents gouvernements. Il y avait un net désenchantement dans les collectivités qui ne pouvaient plus compter sur la bonne volonté des politiciens. Suite aux mutations sociales et civilisationnelles post-révolution tranquille, il y avait de plus en plus de personnes, dans les petites communautés qui souhaitaient prendre en charge leur propre développement, leurs réalités, leurs défis et arrêter d'attendre des solutions des instances politiques ou religieuses.

Les programmes en psychosociologie découlent donc de ce retournement culturel qui s'imposait de plus en plus au sein de la population de l'Est-du-Québec. Les communautés avaient besoin de rapatrier leur pouvoir d'agir et aspiraient profondément à développer des

outils, des ressources et des pratiques susceptibles de leur permettre de s'adresser collectivement aux défis de leur époque.

La création du certificat en animation s'inscrivait ainsi dans la mouvance culturelle de l'époque et tentait de répondre aux besoins ambiants en s'appuyant sur des théories et des pratiques issues de la psychologie humaniste, de la dynamique de groupe, de l'éducation des adultes, des différents mouvements d'émancipation et de l'empowerment ainsi que des pratiques conscientisantes.

Vers la fin des années 1990, l'équipe des psychosociologues de l'UQAR a été obligée de faire un certain nombre de constats qui les poussaient à penser la perspective du renouvellement de leurs programmes comme une nécessité. En effet, après la création du certificat en animation, d'autres programmes tels que les certificats sur mesure spécifiquement élaborés pour répondre aux besoins ponctuels du milieu, le certificat en pratiques psychosociales ainsi que le certificat en psychologie seront créés à la suite de ce premier, dans les décennies qui vont suivre et ils connaîtront le même succès. Avec le temps, des orientations théoriques et des pratiques d'accompagnement d'inspiration européenne ont commencé à donner une couleur neuve à ces programmes et aux différentes pratiques pédagogiques qui s'y déployaient. Notons à titre d'exemple, la pédagogie par alternance, (Pilon, 1998) ainsi que les différentes pratiques issues du courant des histoires de vie en formation, initié par Pineau (1983), Josso (1991), Dominicé (1990) et autres collaborateurs. L'introduction de l'approche autobiographique comme processus de formation et de transformation (Pilon et Desmarais, 1996) a contribué à outiller pédagogiquement l'équipe enseignante dans les programmes en relations humaines qui partageait la croyance selon laquelle : « Le meilleur outil de l'intervenant est sa propre personne » (Pilon, 2003, p.22).

3.1.2 L'enrichissement et le renouvellement des programmes en psychosociologie : une nécessité

Au bout d'une vingtaine d'années, l'UQAR avait accompli sa mission et il avait rejoint comme il a été préalablement souligné, des milliers d'étudiantes et d'étudiants sur son vaste territoire. Il ne restait donc plus grand monde dans la région que ce type de programme semblait attirer. Il devenait alors de plus en plus évident, qu'il fallait créer un autre type de programme

dans le champ de la psychosociologie pour répondre à un autre type de besoins propres aux impératifs des années 1990.

Si les besoins de formation continue avaient sensiblement diminué, il semblait clair qu'en cette fin de siècle, dans les différentes régions du Québec, les jeunes avaient de plus en plus besoin de formation initiale rigoureuse et professionnalisante. C'est ainsi qu'a émergée l'idée de créer un programme de baccalauréat et un programme de maîtrise inscrits dans la cohérence philosophique, théorique et pédagogique des programmes en psychosociologie de l'UQAR.

Des comités de travail sont alors formés pour travailler à la création du programme de maîtrise et pour réfléchir un programme de formation de premier cycle proche du travail fait habituellement par cette équipe. C'est seulement en 1998 que le programme de baccalauréat en psychosociologie des communications sera prêté par l'UQAM¹⁰ à l'UQAR et c'est en 2001 que débutera après cinq longues années de préparation, la maîtrise en étude des pratiques psychosociales. En 2006, l'UQAR obtiendra alors l'autonomisation de son programme de baccalauréat.

C'est dans ce mouvement de développement intensif que les formateurs en psychosociologie se sont vus embrasés par un feu créateur qui les a poussés à rêver de créer des programmes novateurs qui inciteraient par leur originalité et leur pertinence, des étudiants de partout au Québec et à travers le monde à vouloir aller étudier dans une région éloignée. Lapointe, Léger, Gauthier et Rugira (2013) affirment que la mission de ces nouveaux programmes en psychosociologie à l'UQAR est de former des accompagnateurs du changement dans les systèmes humains complexes qui œuvrent auprès des personnes, des groupes, des organisations et des collectivités. Ils cherchent également à favoriser « le développement de compétences relationnelles ainsi que le déploiement d'un savoir vivre et d'un savoir agir ensemble » (2013, p.12).

Le programme de formation initiale offert au premier cycle propose aux étudiants qui s'y inscrivent de développer des compétences de gestion de soi ainsi que des compétences relationnelles et professionnelles susceptibles de leur permettre d'intervenir auprès des équipes de travail, des groupes, des organisations et des collectivités. Pour ce faire, ils doivent

¹⁰ UQAM : Université du Québec à Montréal

s'appuyer sur des démarches de type humaniste et phénoménologique et sur des méthodes introspectives, dialogiques et réflexives qui visent la saisie et la compréhension de l'expérience : formation en laboratoire, histoire de vie, roman familial, analyse réflexive des pratiques, codéveloppement professionnel, etc.

L'apprenti psychosociologue formé à l'UQAR, est exposé à une formation en alternance qui implique des allers-retours entre le monde académique et les milieux de pratique. Il est donc préparé à exercer différentes fonctions en intervention et dans des contextes variés avec des défis, des enjeux propres à la culture et aux besoins de chaque système accompagné. Il peut donc faire : de la formation, de animation, de la médiation, du coaching, de l'analyse, de l'enquête feedback, de la relation d'aide ou encore du conseil. Le modèle d'intervention communément enseigné bien que profondément métissé, s'inspire en grande partie des travaux de Lescarbeau, Payette et St-Arnaud (2003), sur la consultation professionnelle.

Si le programme vise l'acquisition de compétences professionnelles, il s'appuie sur une pédagogie expérientielle, empruntant par exemple des modalités pédagogiques de formation de type laboratoire (Fortin, 1990). Les étudiants acquièrent des connaissances théoriques dans le cadre des cours mais sont principalement invités à développer des connaissances par l'explicitation de leur expérience vécue et ou agie et par la compréhension des phénomènes à l'œuvre dans les groupes de formation. Les diplômés de ce programme reçoivent le titre de psychosociologue et sont outillés pour mener à bien une intervention psychosociologique dans une perspective qui privilégie *la relation de coopération, le faire-être-ensemble, le faire avec les autres* et non *pour les autres* ou pire encore *contre les autres*. Ce type de métier s'appuie essentiellement sur la *circulation de l'information* dans l'ensemble du système.

3.1.3 Les études de deuxième cycle en psychosociologie : un axe central de développement

Après l'implantation du baccalauréat en psychosociologie, le corps professoral tenait à continuer son processus de développement et il s'est mis aussitôt à travailler pour la création d'un programme de maîtrise en étude des pratiques psychosociales. Ce programme de deuxième cycle en psychosociologie implanté à l'UQAR avait comme ambition dès sa création, d'accompagner les praticiens qui œuvrent dans le domaine psychosocial, dans une démarche de recherche sur les pratiques, en vue de rendre explicite le savoir développé au cœur de

l'expérience vécue ou encore de l'action. Précisons avec Schön (1994) que la croyance de base qui a été à la source de ce programme consiste à dire que *les praticiens en savent beaucoup plus qu'ils ne le pensent et qu'il existe tout un savoir qui demeure implicite dans l'action*. C'est le dévoilement de ce *savoir tacite* et sa systématisation que visent les praticiens-chercheurs qui cheminent en étude des pratiques psychosociales.

Ce projet original et unique au Québec avait comme visée d'offrir une formation d'orientation praxéologique axée sur le renouvellement des pratiques, la transformation des personnes et la production des savoirs suite à une démarche d'analyse de pratique ou encore de description et d'interprétation de l'expérience vécue dans une perspective phénoménologique et herméneutique. D'après J.-M. Pilon (2003), lorsque nous parlons de pratiques psychosociales, il faut entendre toute activité exercée par un acteur auprès d'un système humain (individu, groupe, organisation, ou communauté), dans le but de produire un effet, qui est habituellement un changement. Dans cette perspective, il importe de rappeler que le programme de *Maitrise en étude des pratiques psychosociales*, n'a pas du tout l'ambition de former professionnellement des psychosociologues. Il vise plutôt à :

« Permettre aux personnes qui interviennent auprès d'un système humain (personne, famille, groupe, communauté ou organisation) de faire 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 tout en contribuant au développement des connaissances sur les pratiques psychosociales » (Pilon et coll., 1998).

Les étudiants qui s'engagent dans cette formation possèdent déjà une formation de base et leurs appartenances disciplinaires et professionnelles sont variées. Ils ont en commun le fait d'avoir une pratique psychosociale préalable à leurs études qui s'exerce sur le plan professionnelle ou relationnelle. Ils s'engagent alors dans une démarche d'analyse de pratique qui aboutit sur une recherche à la première personne d'orientation praxéologique, somato-pédagogique ou biographique d'inspiration phénoménologique ou pragmatique.

Un certain nombre de programmes courts de deuxième cycle a été également mis en place dans le sillon de la création de la maîtrise. Pour les fins de cette recherche, je ne citerais que le programme court de *Sens et projet de vie*, offert aux adultes âgées de 50 ans et plus. Ce programme a comme finalité de permettre aux étudiants de « redéfinir leur orientation de vie personnelle ou professionnelle ou encore leurs perspectives de retraite par une démarche de construction du sens et d'élaboration d'un projet de vie significatif » (Gauthier, Lapointe, Léger

et Rugira, 2012, p. 192). En effet, je mentionne spécifiquement ce programme car les formateurs-chercheurs du GRASPA qui y enseignent ont choisi de faire de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement, un des piliers centraux de leurs démarches pédagogiques. L'approche biographique a aussi une place importante dans ce programme qui propose aux étudiants une démarche perceptive, introspective, dialogique, réflexive et critique.

3.1.4 De la pluridisciplinarité à la transdisciplinarité : Le métissage comme spécificité des programmes en psychosociologie à l'UQAR

Historiquement la pluridisciplinarité constitue « l'une des dimensions essentielles de la psychosociologie » contemporaine. D'après Barus-Michel, Enriquez et Lévy (2001), elle se traduit :

« par le maintien et le développement de relations de travail plus ou moins étroites avec d'autres courants dans les sciences de l'homme poursuivant d'autres objets et selon d'autres démarches (sociologie des organisations, psychopathologie du travail, sociologie clinique, psychologie sociale, psychothérapie de groupe, langage et travail...) » (Barus-Michel, Enriquez et Lévy, 2001, p.18).

Avec le temps, les praticiens chercheurs en psychosociologie ont vu la nécessité de passer de la pluridisciplinarité à la transdisciplinarité pour rester dans la cohérence des orientations axiologiques et praxéologiques propre à ce que devenait avec le temps leur champ de pratique et de connaissance. Parler de transdisciplinarité renvoie au sens que Basarab Nicolescu (1996) donne à ce concept intégrateur des études en psychosociologie à l'UQAR. Pour cet auteur, la différence entre pluridisciplinarité, interdisciplinarité et transdisciplinarité se fait principalement au niveau de la finalité du dialogue et du métissage entre différentes disciplines. Selon lui, la pluridisciplinarité concerne l' « étude d'un objet d'une seule et même discipline par plusieurs disciplines à la fois » (Nicolescu, 1996, p.27). L'interdisciplinarité, quant à elle, concerne « le transfert des méthodes d'une discipline à une autre », selon trois degrés distincts : *l'application*, *l'épistémologie* et *l'engendrement de nouvelles disciplines*. Dans les deux cas, la finalité reste inscrite dans le cadre de la recherche disciplinaire. *La transdisciplinarité* quant à elle se distingue de ces deux approches en ce sens qu'elle concerne ce qui est à la fois « entre les disciplines, passe à travers les différentes disciplines et va au-delà de toute discipline. Sa finalité est la *compréhension du monde présent*, dont un des impératifs est l'unité de la connaissance » (Nicolescu, 1996, p.27).

Cette aspiration à la transdisciplinarité a été progressivement assumée depuis la création des programmes en psychosociologie à l'UQAR et elle s'est manifestée à travers une évolution significative de leurs cadres théoriques, pratiques et pédagogiques. En effet, l'équipe de formateurs-chercheurs en psychosociologie a toujours été soucieuse de s'appuyer sur différents courants de pensée tout en veillant à la cohérence éthique et épistémologique afin de développer des cadres théoriques et pratiques susceptibles d'outiller au mieux les accompagnateurs du changement dans les systèmes humains complexes de demain. Avec le temps, la psychosociologie à l'UQAR s'est inspirée de nombreux courants paradigmatiques et méthodologiques, dont l'analyse de pratique de type praxéologique, la phénoménologie pratique, l'explicitation de l'action ou encore le courant des histoires de vie en formation. L'introduction des théories et pratiques du Sensible, à la source de l'émergence de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement tel qu'enseigné à l'UQAR, s'inscrivaient ainsi dans cette vision transdisciplinaire de l'accompagnement.

3.1.5 Développer des compétences perceptives : un impératif pédagogique en psychosociologie

Cette attitude transdisciplinaire trouve sa pertinence dans le projet d'accompagner le changement dans une perspective psychosociologique, que ce soit auprès d'une personne, d'un groupe ou d'une communauté et présente de nombreux défis en termes pédagogiques. Dans le même ordre d'idées, Rugira et Humpich (2013) précisent que les moments fondateurs de renouvellement des sujets, des pratiques ou encore des systèmes humains s'offrent au cœur d'une dynamique d'émergence. Les praticiens chercheurs du GRASPA ont vite compris que pour saisir l'émergence, il fallait pour l'accompagnateur, pouvoir être présent à soi, au groupe et à tout ce qui se joue au sein des interactions afin de veiller à la cohérence entre ce qui est vécu, ce qui est senti, ce qui est pensé, ce qui est dit et ce qui est fait. Pour ce faire, l'éducation perceptive et attentionnelle devenaient un réel incontournable dans la formation des accompagnateurs psychosociologues. La question de la présence à soi se présentait alors dans leur esprit comme un impératif pédagogique.

L'ouverture à la nouveauté ainsi que la création des conditions nécessaires à son accueil constituent des nécessités sur lesquelles les formateurs veillent avec vigilance au cours du parcours académique de leurs étudiants. Mais ces compétences deviendront aussi une nécessité pour ces mêmes étudiants, qui les mettront en place plus tard auprès des milieux qu'ils

accompagneront sur le marché du travail. J.-M. Rugira (2013) précise que cet accompagnement nous place face au questionnement suivant : « Dans le temps réel de l'accompagnement, que se donne-t-il à suivre qui n'a pas été planifié, et qui permet de se faire le relais de la potentialité, plutôt que de s'en tenir à du déjà prévu, aussi pertinent soit-il? [...] À quelles compétences faut-il former pour faciliter la saisie de l'émergent et l'audace de le suivre? » (2013, pp.12-13)

Elle rappelle d'ailleurs ce questionnement après l'avoir explicité en 2006, alors qu'elle raconte qu'en début de carrière, un étudiant lui partage que, si cette conception du changement lui plaît et l'intrigue, les modalités pratiques lui permettant de *saisir l'émergent* lui font défaut. Elle se disait « démunie » d'un point de vue pédagogique (Rugira, 2006, p.125) et en quête d'une variété d'approches lui permettant d'éduquer cette compétence.

Elle présente également un deuxième défi majeur : celui des pratiques de soin mises en place par les diplômés pour eux-mêmes, face aux accompagnements qu'ils mettront en place. Comme elle le précise, ces « jeunes [...], une fois sur le marché du travail, sont exposés à des situations stressantes dues à la gestion des crises et aux problèmes relationnels ou d'adaptation au changement que traversent les personnes ou les équipes qu'ils accompagnent » (Humpich, Rugira, 2013, p.13). Son intérêt ici est de prévenir les risques d'épuisement professionnel et d'offrir aux étudiants des compétences leur permettant de prendre soin de leur vie, de leur pensée, de leur corps, de leurs relations en cours d'action. Dans le processus d'émergence de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement, cette période historique représente une étape primordiale, un *appel au renouvellement* et une recherche de moyens permettant de répondre aux interrogations pédagogiques de l'époque.

3.1.6 Rencontre avec les praticiens-chercheurs du paradigme du Sensible : de la découverte au métissage

À cette époque Serge Lapointe, Denise Pilon et Jeanne-Marie Rugira alors professeurs dans les programmes en psychosociologie à l'Université du Québec à Rimouski découvrent la fasciathérapie comme méthode d'accompagnement somato-psychique de la personne, ainsi que l'ampleur des travaux de Danis Bois. Ils ont alors été fascinés par le travail fait autour de la dimension de l'éducation de la présence à soi, et par la découverte du concept de corps sensible tel qu'envisagé par Danis Bois :

« la dimension du Sensible telle (qu'il la définit) naît d'un contact direct, intime et conscient d'un sujet avec son corps. [...] Lorsqu' (il) aborde la dimension du Sensible, (il l'inscrit) dans un rapport à certaines manifestations vivantes de l'intériorité du corps. (Il) ne parle plus alors de perception sensible, dévouée à la saisie du monde, mais de perception du Sensible, émergeant d'une relation de soi à soi ». (Bois, 2007, p.14)

Il importe de rappeler que pour Jeanne-Marie Rugira, la rencontre avec la dimension du Sensible s'est faite sur une table de soin avant de se faire avec l'équipe des praticiens chercheurs évoluant autour de Danis Bois.

C'est dans le projet de prendre soin de son corps et de sa vie alors en difficulté, qu'elle a fait l'expérience du Sensible par le biais d'un traitement manuel donné par une fasciathérapeute de la région rimouskoise. Elle raconte que cette séance « fut l'occasion d'une disparition complète de (ses) symptômes, mais surtout d'un changement radical de (sa) vision du monde et (sa) manière d'être à (elle)-même, aux autres et aux événements » (Rugira, 2006, p. 126). De cette expérience fondatrice, elle a découvert qu'il existait des protocoles pratiques et un cadre théorique en cohérence avec sa quête pédagogique.

C'est d'ailleurs cette découverte qui a mené un véritable *tournant* dans l'émergence de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement. En effet, l'intérêt pour le corps et pour le lien à établir et à éduquer entre le corps et l'esprit était présent dans l'équipe bien avant la rencontre avec les praticiens-chercheurs de la psychopédagogie perceptive. En effet, dans le courant des années 1980, plusieurs formateurs en psychosociologie à l'UQAR ont l'intuition que le corps représente une dimension essentielle dans l'atteinte de leur mission et de leur pédagogie. Certains d'entre eux avaient d'ailleurs suivi des formations en bio-énergie¹¹ afin d'accompagner ce rapprochement entre leur psyché et leur corps. Néanmoins, comme en témoigne Serge Lapointe, c'est en rencontrant une de ses collègues de l'École de Sherbrooke, où il a été formé, qu'il découvre la fasciathérapie. Impressionné par la vitalité de sa collègue et amie, elle lui recommande de tenter à son tour l'expérience d'un traitement. S'il avait eu l'occasion de sentir l'énergie de la Vie présente dans son corps par sa pratique de la bio-énergie, il rencontrait par l'expression du mouvement interne dans son intériorité corporelle une force de renouvellement, témoin de son potentiel de vie. En plus d'abriter la vie, le corps devenait une voie d'accès directe à une force de potentialité présente au sein même de son corps. C'est

¹¹ La bio-énergie est une méthode d'équilibrage énergétique qui vise la remise en forme physique et psychique. Elle consiste notamment à faire circuler l'énergie présente à l'intérieur et au-delà du corps afin d'harmoniser les centres d'énergie vitale, nommés Chakras.

d'ailleurs sur son invitation que J.-M. Rugira fera à son tour l'expérience de cette pratique innovante d'accompagnement. En plus de faire l'expérience du mouvement interne et de cette force de potentialité en elle, elle fut séduite par son éducatibilité à travers les modalités théoriques et pratiques de la psychopédagogie perceptive.

Elle a choisi, en compagnie de ses deux collègues, de nourrir un lien de collaboration avec certains membres de l'équipe de Danis Bois. Notons qu'à cette étape, elle parle de sa rencontre avec son corps sensible comme une expérience aussi *marquante* et *signifiante* que *bousculante*. Observant les impacts de leur présence sensible sur leurs fonctions académiques, ces formateurs en psychosociologie ont néanmoins constaté que le transfert de cette nouveauté rencontrée dans leur vie et dans leur agir professionnel constituait un réel défi et n'était pas encore un processus autonome. C'est pourquoi, à partir de l'année 1998 et dans le courant des années 2000, l'équipe de Rimouski a décidé de commencer à se former au paradigme du sensible et d'approfondir leur lien de collaboration avec l'équipe de Danis Bois. Ils ont commencé par inviter plusieurs formateurs tel que : Marc Humpich, Ève Berger et Agnès Noël, pour ne nommer que ceux-là, à venir animer des modules de formation à l'UQAR sur les théories et les pratiques du Sensible.

L'émergence de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement débutera par la mise en place de ces modules de formation sur l'éducation de l'attention, de la perception et de la présence à soi, par la médiation du corps sensible au sein des programmes en psychosociologie à l'UQAR. Le projet était alors de :

« permettre aux étudiants en cours de formation [...] d'avoir accès à de nouveaux outils, nécessaires au déploiement de la présence à soi, aux autres, au groupe et au monde, en vue de favoriser une écoute inédite des personnes, des processus et des situations en contexte de formation, de recherche et d'intervention » (Humpich, Rugira, 2013, p.15).

Un postulat pédagogique mérite d'être mis en lumière : le projet n'était pas d'enseigner les métiers du Sensible à l'UQAR mais bien de voir en quoi et comment le travail attentionnel et perceptif de ces approches pouvait inscrire la dimension du Sensible dans les pratiques d'accompagnement déjà établies en psychosociologie. Les auteurs témoignent que les étudiants:

« s'entraînaient progressivement à entrer en rapport d'empathie et de réciprocité avec cette vie interne, se laissant émouvoir au plus profond d'eux-mêmes. Ils en percevaient alors le principe de force, l'élan moteur qui les amenait à oser de nouvelles modalités d'agir. [...] Chacun se découvrait sous un jour inédit, éclairé de l'intérieur par ce fond animé qui rendait saillantes les parties figées de soi tout en convoquant l'expression du désir propre des personnes » (2013, p.16).

Si la première moitié des années 2000 a permis à l'équipe des formateurs de l'UQAR de développer et approfondir les compétences inhérentes aux pratiques du Sensible, de plus en plus de praticiens-chercheurs se sont inscrits dans cette démarche de recherche et de renouvellement du rapport au corps, à la présence et à l'agir professionnel et pédagogique. Plusieurs étudiants à la maîtrise en étude des pratiques psychosociales ont intégré cette démarche à leur projet de recherche, alors que d'autres, comme moi, ont décidé d'aller mener leur recherche directement au master ou au doctorat en Psychopédagogie perceptive.

Sur le plan de la recherche, l'évolution des publications de ces praticiens-chercheurs témoigne de l'implantation de la dimension du Sensible à l'UQAR. Si les premiers articles et mémoires attestent d'une découverte de l'approche et de son émergence dans la recherche et la formation en psychosociologie (Galvani, Rugira, 2002 ; Bois, Rugira, 2005 ; Briand, 2005 ; De Champlain, 2005 ; Cauvier, 2006 ; Sirois, 2006), de plus en plus de publications rendent compte de développements et de résultats de recherche d'une dimension du Sensible intégrée et agissante sur le plan pédagogique ou de la recherche ou encore ancrée dans des pratiques d'intervention dans les groupes, les communautés et les organisations. Je reviendrai sur ces aspects dans les parties traitant de la cohérence interne de cette approche.

Du point de vue de la formation, au moment de la rédaction de ce mémoire, de nombreuses formations en approche somato-pédagogique de l'accompagnement ont été organisées et coordonnées par J.-M. Rugira. Ces séminaires ont été autant d'occasions de bénéficier de la présence de praticiens-chercheurs de l'équipe de D. Bois, mais aussi d'autres collaborateurs intéressés par la question de l'accompagnement du changement. Ces séminaires de formation n'étaient pas organisés dans le but de développer une expertise professionnelle concernant les pratiques du Sensible, bien qu'ils permettaient aux praticiens-chercheurs de développer des compétences liées à ce type de pratiques. Elles visaient en effet à employer les pratiques d'éducation perceptive modélisées dans les métiers du Sensible afin que chaque participant puisse développer ses propres compétences attentionnelles, perceptives et réflexives et les transférer de manière efficiente dans sa vie personnelle, académique, relationnelle et professionnelle.

3.1.7 La création du GRASPA et l'institutionnalisation de l'approche

Le GRASPA a été créé en 2006 comme groupe de recherche affilié au CRIEPPS (Cercle de recherche et d'intervention en pratiques psychosociales) à l'UQAR. Cette création représente l'*institutionnalisation* du courant de recherche liée à l'éducation perceptive à médiation du corps sensible dans les programmes en psychosociologie. Cette inscription institutionnelle représente une condition historique et contextuelle essentielle dans le développement de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement, puisqu'elle symbolise l'entrée de l'éducation perceptive à médiation du corps sensible dans le champ des sciences humaines à l'UQAR. Cette institutionnalisation de l'approche établissait la légitimité organisationnelle du travail de pédagogie perceptive à médiation du corps sensible dans les activités de recherche et d'enseignement dans les programmes en psychosociologie. Cela se traduit notamment sur le plan de la recherche, par une évolution notable de la nature des contenus des articles publiés depuis la création du GRASPA.

Il est intéressant de noter que, jusqu'en 2006, les publications portaient sur la découverte des théories et pratiques du Sensible et tentaient d'établir leur pertinence dans le champ des sciences humaines et dans la formation aux métiers d'accompagnement (Galvani et Rugira, 2002; Bois et Rugira, 2005). Aussi, seuls deux mémoires de maîtrise en études des pratiques psychosociales mettent en lumière les pratiques du Sensible comme dimension essentielle à la recherche et au renouvellement des pratiques (Briand, 2005 ; De Champlain, 2005). Suite à la création du GRASPA, il apparaît que la pertinence de l'éducation perceptive est établie et ses membres-chercheurs publient les effets qu'ils observent dans leurs pratiques d'accompagnement, de formation ou de recherche. Aussi, de 2006 à la rédaction de ce mémoire, 19 mémoires de maîtrise en étude des pratiques psychosociales au sein desquels le corps sensible est présent comme support ou source de renouvellement de pratiques ont été déposés.

3.2 La cohérence de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement : repères théoriques, pratiques et éthiques

Pour aborder cette section qui concerne la cohérence interne de cette approche, il semble essentiel de revenir sur quelques éléments contextuels précédemment énoncés. Rappelons que l'appellation approche somato-pédagogique de l'accompagnement a été choisie

parce qu'elle offrait des voies de passage susceptibles de réaliser, de nommer et de manifester en action, le métissage fondateur d'une approche née d'une rencontre féconde entre la psychosociologie rimouskoise et la psychopédagogie perceptive. Cette discipline a été initiée par D. Bois et elle est incarnée dans les recherches effectuées au sein du laboratoire de recherche qu'il dirige à l'Université Fernando Pessoa, à savoir : *le Centre d'étude et de recherche appliquée en psychopédagogie perceptive (Cerap)*.

Comme il a été mentionné précédemment, l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement est une approche émergente et ses contours sont encore en constante évolution. Depuis plus de quinze ans en effet, sous l'impulsion de J.-M. Rugira, professeure au Département de psychosociologie et travail social à l'UQAR, grâce à sa rencontre et à sa collaboration avec le professeur M. Humpich du CERAP, une coopération fructueuse s'est enclenchée. Celle-ci a donné lieu à la création à l'Université du Québec à Rimouski, d'un *Groupe de Recherche en Approche Somato-pédagogique de l'Accompagnement (GRASPA)*.

Des études des pratiques de formation, d'intervention psychosociologique et de recherche par la médiation du corps sensible ont ainsi vu le jour à l'UQAR. Elles ont donné lieu à de nombreuses publications sous forme d'articles, de rapports de recherche et d'intervention, de livres et de nombreux mémoires de recherche. Autant de travaux qui témoignent avec évidence, de la fécondité et de la diversité des formes du métissage entre les pratiques de recherche, de formation et d'intervention en psychosociologie et le champ d'étude de la psychopédagogie perceptive.

Depuis lors, les cadres théoriques, éthiques et pratiques propre à la psychopédagogie perceptive soutiennent avec pertinence les chercheurs impliqués dans le GRASPA et tous les formateurs qui œuvrent dans les programmes de formation en psychosociologie à l'UQAR. Engagés collectivement dans une quête commune de faire évoluer constamment leurs pratiques formatives, d'accompagnement et de recherche, ils ont fait le choix de se laisser inspirer, questionner et altérer par la nouveauté des perspectives découvertes au contact de leurs collègues du Cerap ».

À cette étape de ma démarche, il semble pertinent de s'arrêter un instant pour s'autoriser à questionner la cohérence interne de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement, voire ses paradoxes. Sur quelle vision de l'être humain, du changement, de l'accompagnement, de la relation et du rapport au corps cette approche s'appuie-t-elle ?

En effet, comme on peut le lire sur le site de l'UQAR¹², son objet d'étude porte sur « les processus d'accompagnement qui permettent le développement en formation et en intervention auprès des individus, des groupes et des communautés, des compétences perceptives, attentionnelles, réflexives, dialogiques et relationnelles ».

Dans cette perspective, que propose-t-elle de novateur pour les métiers d'accompagnement qu'elle tend à inspirer ?

3.2.1 Une vision psychosociologique de l'accompagnement

Parler de vision psychosociologique de l'accompagnement exige d'entrée de jeu de reconnaître que dans ce domaine, la notion d'accompagnement s'articule principalement autour de la question relationnelle. Évidemment, la question de la relation ne peut être pensée en psychosociologie comme simple dyade ou encore un simple jeu intersubjectif qui ne tient pas compte des contextes socio historiques et socioculturels dans lesquelles les différents protagonistes de la relation évoluent. Dans les métiers d'accompagnement, la dimension relationnelle s'ouvre forcément sur la dimension du social. M. Paul abonde dans ce sens en ces termes :

« S'il n'y a du social que lorsqu'il y a de l'autre, c'est que l'autre, le différent, voire l'étranger, avec la menace qu'il représente, crée l'interstice. Basé sur l'instauration d'une communication dialogique (qui ne peut être réduite à un simple transfert d'information), l'accompagnement renvoie pour une large part au travail de la parole et de l'écoute et à la création d'un "terrain d'entente", mais il ne procède véritablement d'une réalisation sociale que par ce "*modelage mutuel d'un monde commun*" dont parlait Varela. Ainsi ne suffit-il pas d'être deux pour qu'il y ait accompagnement. L'accompagnement ne se réduit ni aux personnes en présence ni à leur relation : il est aussi espace de co-existence et ce qui en résulte » (Paul, 2003)¹³.

La notion d'accompagnement ne peut pas se définir de manière monolithique tant son emploi est devenu répandu et commun dans les divers champs de pratique en sciences humaines et sociales. En effet, un nombre croissant de secteurs professionnels emploie le terme d'accompagnement pour désigner la nature de soutien ou de soin offert à une personne donnée ou à un groupe, que ce soit en thérapie, en animation sociale, en formation des adultes, en

¹² www.uqar.ca/criepps/graspa

¹³ http://www.carrierologie.uqam.ca/volume09_1-2/07_paul/

coaching ou en management et bien d'autres secteurs encore. Pourtant, chacune de ces pratiques a des objectifs, des cadres conceptuels, des méthodes et des finalités qui lui sont propres. Cette « nébuleuse » de formes d'accompagnement a notamment été abordée et questionnée par M. Paul (2004), qui a cherché à faire ressortir des repères transversaux de toutes ces pratiques afin de mieux définir le concept d'accompagnement.

D'un point de vue socio-historique, G. Le Bouëdec (2003) et M. Paul (2004) proposent différentes hypothèses et analyses concernant le déploiement contemporain du concept d'accompagnement. Ils suggèrent en effet que cette expansion s'est faite en réponse aux crises actuelles de la société occidentale. Ils identifient d'abord la perte de référents communs, qui servaient d'*intégrateurs* (religion, famille, et autres institutions) et qui offraient, aux personnes et à leurs communautés, des repères leur permettant d'orienter leur vie ou encore de dégager du sens de leur existence. Les deux auteurs mettent défendent l'idée des effets sur la culture du développement conjoint d'une culture de performance et d'individualisme comme catalyseur d'un « délitement du lien social » (Paul, 2004, p.117).

D'après ces deux auteurs, l'accompagnement constitue une forme d'être-en-relation qui s'inscrit dans une quête du prendre soin des personnes et du lien social. Dans notre monde en mutation et en pertes de repères et d'horizons de sens partagé, les pratiques d'accompagnement visent la découverte du sens que les personnes donnent à leurs choix, leurs décisions et leurs actions ainsi qu'aux événements qui les mettent au défi dans les différents secteurs de leur vie. Dès le début de ce siècles, les travaux de M. Paul ont eu le mérite de rassembler les différentes visions de l'accompagnement et de nous offrir une définition simple et dans laquelle se reconnaissent la majorité des praticiens qu'ils évoluent dans le domaine du coaching, du counseling, de la consultance, du tutorat, du mentorat, de la médiation ou encore du compagnonnage.

D'après M. Paul (2004, p.308), accompagner renvoie à l'idée de « *se joindre à quelqu'un, pour aller où il va, en même temps que lui* ». Cette définition nous présente un concept multidimensionnel, dans ce sens qu'elle manifeste en même temps la dimension relationnelle, temporelle, spatiale et opérationnelle de cette pratique.

Concernant la **dimension relationnelle**, il semble juste d'admettre avec M. Paul (2004), que la condition première de l'accompagnement psychosociologique est sans contredit la construction des conditions de mise en relation. *Être avec* l'autre et construire des conditions

de facilitation de sa traversée, voici la motivation fondamentale de l'accompagnateur et le socle vital à partir duquel les autres dimensions puisent leur pertinence et affirme leur envergure. Il est communément entendu dans les pratiques psychosociales que la qualité relationnelle qui s'édifie entre l'accompagné et son accompagnateur détermine la dynamique de changement qui en résulte.

Une autre dimension essentielle est donnée par **l'axe intentionnel**. *Se joindre à quelqu'un*, mais pour atteindre quelle finalité? *Pour aller où il va*. Cet axe intentionnel fonde la **dimension spatiale** par la simple évocation de la mise mouvement, du déplacement, tout en insistant que l'orientation est dictée par la vie de la personne accompagnée et non par le projet de l'accompagnateur. L'idée de *la mise en projet* place la visée de l'accompagnement davantage au niveau du cheminement que de la destination.

Par ailleurs, les **questions temporelles** cohabitent avec la dimension spatiale. En effet, dans les pratiques psychosociales c'est la temporalité des personnes accompagnées et leur propre rythme, évidemment tel qu'il se déploie au cœur de la relation d'accompagnement, qui donne le tempo au processus d'accompagnement. Une autre dimension de cette pratique est enfin liée à l'idée de *la réciprocité co-mobilisatrice* qui caractérise **l'opérationnalisation** des actions d'accompagnement. Il faut entendre ici, qu'accompagnateur et accompagné avancent de concert sur la base d'une demande claire, d'un contrat d'accompagnement précis, des objectifs, des moyens et avec une rythmicité concertés. Il faut noter que personne ne sortira indemne de cette aventure humaine. Les accompagnateurs comme les accompagnés en sortent altérés, transformés.

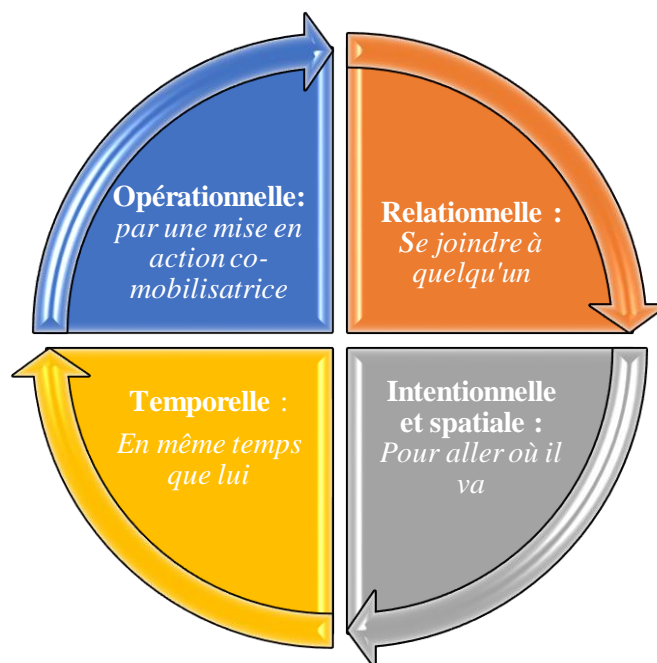


Figure 4 : Les différentes dimensions constitutives du métier d'accompagnement (Paul, 2004)

Un des principes fondateurs de l'accompagnement du changement humain, comme l'enseigne la psychosociologie, c'est qu'il se conçoit, se planifie et se réalise sur mesure, avec et à partir du besoin et du rythme de l'autre qui de toute manière « ne peut être accompagnée que *vers elle-même* » (Paul, 2009).

On peut dire que la finalité de ce type d'accompagnement consiste à vouloir créer des conditions afin de permettre à la personne de cheminer vers elle-même, vers sa nature propre. En effet, au-delà des dimensions théoriques et pratiques propres à chaque champ professionnel, parmi ceux qui constituent la galaxie des métiers de l'accompagnement, la qualité de présence et de relation vécue dans un tel lien est d'une importance capitale. Elles participent à la fondation et à la consolidation des conditions susceptibles de permettre à la personne accompagnée de se redresser et de marcher son chemin d'accomplissement en vue de pouvoir exprimer dans le monde son potentiel singulier.

3.2.1.1 La question de l'émergence au cœur des pratiques d'accompagnement psychosociologique

Toute démarche d'accompagnement suppose un processus qui soit à la fois « non linéaire et séquentielle » (Paul, 2003, p.53), car faire œuvre d'accompagnement implique avant tout, d'être capable de se mettre à l'écoute et de pouvoir saisir la vie qui veut vivre et qui se donne dans l'instant comme un don, émergeant de cet espace relationnel spécifique, auquel nous consentons ensemble à accorder notre attention (Paré, 1993). L'accompagnateur digne de ce nom, se doit d'être à la fois, **clair dans son intention** et suffisamment **libre et souple** dans la conduite de ses actions et processus d'accompagnement. Il a besoin de souplesse afin de pouvoir danser avec le réel et consentir à la vie qui s'offre dans le temps et l'espace spécifique de cette relation accompagnante. Une telle posture prend évidemment appui sur un *cadre méthodologique rigoureux et structurant et sur une variété d'outils flexibles et complémentaires* qui nécessitent d'être abordés depuis une clarté de posture professionnelle adaptable à différents contextes, mais caractéristique de ce champ de pratique.

Le principe dynamique qui anime l'acte d'*accompagner* relève d'un décentrement de soi, pour créer l'écart nécessaire qui autorise la relation et procède d'un mouvement qui va du connu vers l'inconnu, du lieu où le sujet se trouve vers un ailleurs qui appelle, telle une terre promise. L'acte d'accompagner porte ainsi l'espoir d'un changement de forme, de place, de regard ou de posture. C'est dans ce sens qu'on trouve dans le domaine des métiers d'accompagnement, un usage fréquent de métaphores qui indiquent une orientation, désignent une direction. Comme par exemple : vivre une aventure, faire un cheminement, faire un voyage, se redresser, se remettre debout, ou encore prendre son envol. Faire œuvre d'accompagnement suppose alors de rester ouvert à ce qui veut émerger, ou advenir dans la vie de l'autre tout en tenant compte du fait qu'au centre de la démarche se trouve la personne accompagnée, sa demande, son désir, son engagement, son rythme et son mouvement propre qui influencent les choix et les décisions à prendre en cours de route dans l'ensemble de ce processus.

3.2.1.2 *La primauté de la relation de coopération dans les pratiques d'accompagnement de type psychosociologique*

Le modèle intégré de Sherbrooke (St-Arnaud, Payette, Lescarbeau, 2003) exhorte tout accompagnateur à tenter, autant que faire se peut, de créer des conditions pour établir et maintenir une qualité relationnelle de type coopérative avec les personnes qu'il accompagne. Les travaux d'Y. St-Arnaud et ses collègues ont permis d'identifier les critères qui permettent de reconnaître une relation de coopération :

« Ce n'est pas tant à l'attitude, aux intentions ou encore aux comportements de son interlocuteur que l'accompagnateur attachera son effort d'observation et de réflexion, qu'à la façon dont il s'y prendra pour renforcer la coopération. Cette dernière a ici davantage rapport à la structure de la relation qu'à la manière d'agir de l'interlocuteur » (St-Arnaud, Payette et Lescarbeau, 2003, p.219).

Une des clés de voûte de la relation de coopération est le respect du **principe de partenariat**. En effet, si les différents partenaires engagés dans la démarche d'accompagnement ont réussi à se construire un but commun de manière concertée, ils sont déjà engagés sur la voie des conditions gagnantes d'une relation de coopération. Ils doivent s'entendre par ailleurs sur le fait que l'atteinte des objectifs dépendra de la mise en commun des ressources de chacune des parties et de l'engagement de tous à s'influencer mutuellement en fonction de leurs compétences. La relation de coopération suppose donc une réelle interdépendance et inter-influence des partenaires. Chaque partie a besoin de l'implication de l'autre pour déterminer *le but commun* et pour *mettre en œuvre* les conditions qui vont permettre de l'atteindre.

Il ne faut surtout pas se leurrer : la relation de coopération ne se donne jamais spontanément au début d'une interaction. Elle se cueille comme un fruit mûr au bout d'un vrai pèlerinage dialogique et doit s'entretenir constamment. Le but d'une démarche d'accompagnement est d'emblée orienté par celui qui demande la rencontre voire l'accompagnement. Le défi consiste à créer des conditions pour permettre à chacun des acteurs concernés par la situation, de faire sien le but initial, de travailler à sa clarification, jusqu'à ce que tout le monde puisse s'y retrouver et se construire ainsi une cible commune.

La relation de coopération s'édifie également sur le **principe de concertation**, qui évoque d'entrée de jeu la nécessité de prendre soin du processus de communication, tout en

veillant à prendre en considération les ressources en présence, de rester attentif à la relation et transparent dans ses intentions.

Un autre principe qui consolide la relation de coopération est **la reconnaissance des champs de compétence** de chaque partenaire. St-Arnaud, Payette et Lescarbeau (2003) rappellent que, dans toute démarche d'accompagnement du changement humain, chaque partenaire a forcément son *champ de compétence exclusif* :

« *Le champ de compétence exclusif* d'un individu est constitué par l'ensemble des sujets sur lesquels celui-ci est le seul à être apte à prendre des décisions. Il y a certains domaines où les deux partenaires sont également compétents. On parle alors d'un *champ de compétence partagé* » (2003, p.242).

Dans une relation de coopération, **le principe d'alternance** demande à l'accompagnateur de veiller tantôt sur le contenu tantôt sur le processus. Ce mouvement de balancier entre les partenaires a comme fonction de faire circuler l'information et d'utiliser de manière optimale les champs de compétences respectifs des deux partenaires de la relation d'accompagnement. Ainsi, l'accompagnateur veille avec attention au partage du pouvoir et au respect du **principe de non-ingérence** inhérent à la relation de coopération.

En effet, la relation de coopération constitue une interpellation permanente à résister à la tentation d'occulter le pouvoir de ses interlocuteurs. Le principe de la non-ingérence invite chacun des partenaires de la relation à *prendre sa place, toute sa place, mais rien que sa place*. Cette posture place l'accompagnateur devant la responsabilité de sa propre congruence et de maintenir vivant la relation de confiance avec ses partenaires. **Le principe de la responsabilisation** invite aussi bien l'accompagnateur que l'accompagné à reconnaître que son interlocuteur est le seul à pouvoir décider de tout ce qui est du ressort de sa compétence. Invités à être proactifs, les différents partenaires engagés dans une relation d'accompagnement sont mis face aux défis de prendre chacun, en ce qui le concerne, les décisions qui leur reviennent. Ils doivent alors prendre des décisions et poser des actions, en toute conscience des raisons qui les motivent, des effets qu'ils peuvent produire, de la marge d'imprévisibilité de leur cheminement et de la nécessité d'en assumer les conséquences.

3.2.1.3 Les différentes dimensions de la relation d'accompagnement en psychosociologie

Dans son exploration des différentes dimensions constitutives de la relation d'accompagnement, M. Paul (2003, 2004, 2009) a identifié à son tour, quelques transversaux qui permettent d'énoncer la spécificité de la pratique accompagnante. Elle les a synthétisées en cinq dimensions qui traversent toutes les formes d'expression du métier d'accompagnateur. Elle affirme ainsi que la relation d'accompagnement est à la fois, *asymétrique, contractualisée, circonstancielle, temporaire et co-mobilisatrice*. Ces cinq caractéristiques servent de socle à l'architecture théorique de son modèle de relation d'accompagnement.

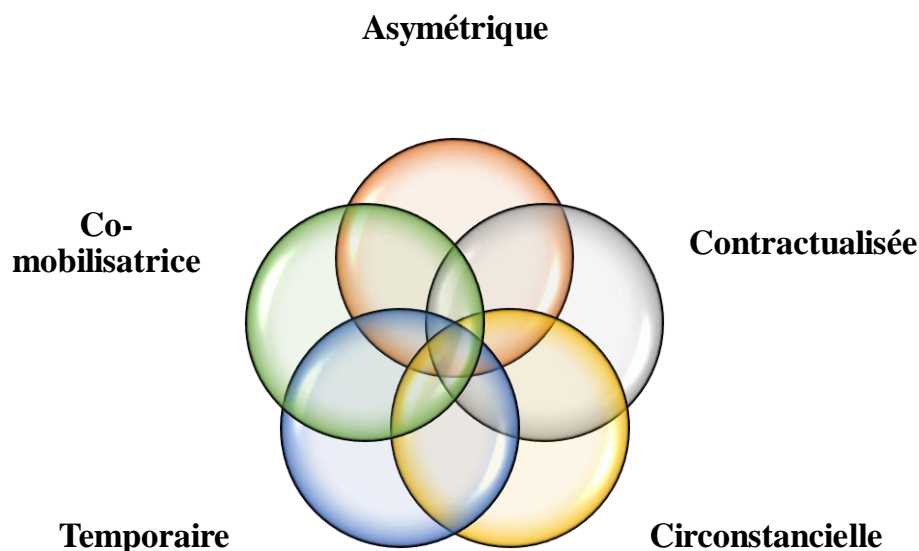


Figure 5 : Les cinq caractéristiques de la relation d'accompagnement (M. Paul, 2003)

D'après Paul (2009), il importe de reconnaître que la relation d'accompagnement est une relation :

- **Asymétrique**, en ce sens qu'elle met en présence au moins deux personnes de compétences différentes et de *puissances inégales*. Elle exige en fait une *distinction* dans l'espace mais une *synchronicité* dans le temps ;
- **contractualisée**, puisqu'elle associe un ou des accompagnateurs avec une ou plusieurs personnes, voire un groupe, une équipe, une communauté ou encore une organisation, sur la base d'un projet commun entériné par un contrat d'accompagnement clair.

Contractualiser une relation d'accompagnement est un régulateur relationnel de grande importance, car le contrat permet de clarifier les rôles et les responsabilités des différents protagonistes de cette aventure relationnelle, de redonner à chacun son pouvoir d'agir et de veiller sur le lien. On voit alors se structurer une dynamique qui compense avec efficacité la disparité de forme et de fonction par une profonde parité de fond ;

- **circonstancielle**, puisque, comme le savent et le disent les psychosociologues (St-Arnaud, 1993, 1994 ; L'Hotellier, 1994, 1998, 2000) depuis le siècle dernier, une personne n'existe et ne peut se définir qu'en situation. L'humain est toujours socialement, historiquement et culturellement situé, tout comme elle est inscrite dans des contextes qui influencent la demande tout comme l'offre d'accompagnement. Accompagner les personnes en changement signifie toujours d'accompagner des traversées humaines ;
- **temporaire**, car le fait d'accompagner une personne dans des passages spécifiques signifie que la relation d'accompagnement est vouée à cultiver l'autonomie. Dans ce sens, ce type de relation ne dure qu'un temps. Elle a un début, un déroulement et une fin ;
- **co-mobilisatrice**, puisqu'elle implique un engagement mutuel dans une aventure humaine pas toujours prévisible et qui présente des visées co-formatrices. Accompagnateurs comme accompagnés sont inscrits dans un mouvement commun qui a sa propre intelligence. Ils sont ainsi appelés à créer des conditions pour permettre d'initier un processus qu'ils devront suivre et face auquel ils vont devoir apprendre à consentir.

3.2.2 Les spécificités de l'accompagnement en psychopédagogie perceptive

Si les fenêtres de la perception étaient nettoyées, chaque chose apparaîtrait à l'homme, ainsi qu'elle l'est - infinie.

William Blake

De cette multiplicité de formes, de postures et de méthodes d'accompagnement, il m'apparaît important de présenter à travers ce qui suit quelques spécificités et originalités de

l'accompagnement dans le domaine de la psychopédagogie perceptive. Précisons d'entrée de jeu que si l'objet d'étude de la psychosociologie comme nous l'avons mentionné dans les pages précédentes porte sur les interactions humaines, il paraît évident que l'objet d'étude de la psychopédagogie perceptive se fonde en premier lieu sur la médiation du corps sensible et plus particulièrement, sur le rapport que l'accompagné entretient avec son corps vivant.

D'après E. Berger, la psychopédagogie perceptive est une discipline qui « étudie les moyens par lesquels on peut grandir en conscience, à partir d'un vécu corporel plus riche et mieux ressenti » (2006, p.12). Les principes théoriques et pratiques de la psychopédagogie perceptive permettent aux personnes de construire une relation de proximité avec leurs corps, d'être attentionnés à leurs états intérieurs et de devenir conscients des effets de leurs rapports aux autres et à leur environnement. Plus que la perception du corps, la psychopédagogie perceptive propose une démarche d'accompagnement centrée sur la perception du *mouvement interne* qui s'y déploie.

L'invitation que la psychopédagogie perceptive adresse à la personne accompagnée, consiste à tourner son regard vers son intériorité incorporisée. Une fois la perception entraînée, la personne prend conscience de la présence d'un processus dynamique qu'elle sent en elle, sous forme «d'un mouvement interne qui se meut au sein de la matière et qui porte en lui le principe premier de la subjectivité» (Bois et Austry, 2007, p.7). Ce mouvement interne anime la profondeur de la matière du corps humain et porte en elle une force de croissance, de guérison et de transformation qui participe aussi bien à la régulation de l'organisme, à l'équilibre psychique, qu'à l'accordage somato-psychique (Bois, 2006; Lambert, 2013; Bertrand, 2015).

Pour E. Berger (2006), les pratiques d'accompagnement qui s'inspirent de la psychopédagogie perceptive s'adressent prioritairement au corps et elles ont comme intention première d'accorder le corps et l'esprit. Le recours à la médiation du corps sensible procède alors par la voie de l'accompagnement manuel, gestuel, introspectif et encore langagier, en passant par l'entremise de la parole ou encore de l'écriture.

Dans ce contexte, l'accompagnateur veille à la création des conditions pour que l'attention, le regard, l'écoute de la personne accompagnée, habituellement tournés vers le monde extérieur, puissent arriver à s'orienter progressivement vers l'intériorité de son corps. Dans ces modalités, la personne trouve un apaisement profond, autant dans son corps, dans ses états émotionnels que dans sa pensée qui se repose alors de son agitation habituelle. La

personne se relâche au fur et à mesure que le corps se dépose, son corps comme son esprit se retrouvant dans :

« une sorte de communion d'état, dont le point commun est la présence à soi Une présence à soi à la fois physique et psychique, dans laquelle les états du corps et les états mentaux ont la même place, la même importance, la même tonalité, sans prédominance de l'un sur l'autre, en équilibre. C'est cet état d'équilibre entre le corps et l'esprit que l'on appelle l'accordage somato-psychique » (Berger, 2006, p.54).

Ainsi, accompagner en psychopédagogie perceptive c'est choisir de veiller principalement à offrir à la personne accompagnée une occasion de renouveler son rapport à elle-même, aux autres et au monde par le développement d'une relation de proximité et de conscience avec son propre corps. À ce propos, I. Bertrand (2013) propose à la suite de Bois, de créer des conditions *d'extraquotidienneté* afin de pouvoir apprendre à appréhender autrement son propre corps, les autres et le monde. D. Bois (2007) explique en ces termes cette condition d'extraquotidienneté :

« L'extra-quotidienneté place le sujet dans un rapport à son expérience qui le sort de l'expérience dite première [...]. Elle installe des conditions productrices d'une nouveauté qui ne relève plus de «l'accident», de l'imprévisible, mais bien d'un choix, d'une série de contraintes installées, dans ce but, par [l'accompagnateur] » (Bois, 2007, p.75-76).

C'est ainsi que pour I. Bertrand (2013), le premier mandat d'un accompagnateur au contact du corps sensible consiste à créer les conditions d'une expérience corporéisée, qui soit réellement extra-quotidienne, inédite, perceptive et porteuse de sens. Une expérience qui relie la personne accompagnée à une force d'autorégulation du Vivant, qui se donne à percevoir sous forme de mouvement interne et qui lui sert d'axe organisateur pour piloter son propre processus de changement.

D. Bois (2009) rappelle par ailleurs, cette idée *d'inachèvement de l'être humain*, qui a influencé sa vision de la personne humaine et sa manière de penser son accompagnement. Pour lui, la psychopédagogie perceptive, « vise le déploiement de ressources non encore sollicitées, notamment les ressources perceptivo-cognitives mises à l'œuvre dans une relation vivante au corps » (Bois, 2009, pp.4-5). Comme il le dit lui-même, les idées d'éducabilité, de formativité voire de modifiabilité que l'on rencontre dans les sciences de l'éducation ont inspiré le travail de modélisation qu'il a réalisé, à partir de son expérience personnelle et de sa pratique de formateur et d'accompagnateur ainsi que sa conception de propositions pratiques visant à amener la personne à dépasser ses habitudes perceptives, motrices et cognitives.

Cette démarche l'a conduit à conceptualiser son modèle de *modifiabilité perceptivo-cognitive* (Bois, 2005). En psychopédagogie perceptive, parler d'accompagnement ne peut donc pas faire l'économie du projet d'éduquer la personne à rétablir son unité corps/esprit, par une mise en perspective de l'activité attentionnelle, perceptive, réflexive et cognitive mise à l'œuvre dans la relation au corps sensible. D. Bois précise que le fait de placer le terme *perception* avant celui de *cognition* est volontaire afin de marquer l'importance « d'enrichir les représentations perceptives et motrices avant de renouveler le champ représentationnel conceptuel » (Bois, 2009, p.17). Le modèle de la modifiabilité perceptivo-cognitive selon D. Bois et D. Austray :

« explicite le processus par lequel une personne est invitée à vivre une expérience corporelle, à éprouver les effets de son ressenti et à engager une réflexion autour de son vécu afin de faire évoluer sa capacité de perception, de réflexion, d'adaptation et de compréhension d'elle-même, du sens de sa vie et de ses expériences [...] » (Bois, 2001, cité par Bourhis et Austray, 2004, p. 1).

Au cœur du modèle perceptivo-cognitivo-comportemental de D. Bois, il y a la conviction que l'expérience perceptive est non seulement vivante et vivifiante mais aussi porteuse de sens, de connaissances et de cohérence. Une telle expérience sert de socle à la réflexion, à la prise de décision et à la mise en action. Les protocoles pratiques de la psychopédagogie perceptive ont comme fonction de mobiliser la potentialité perceptive de la personne pour lui permettre d'entrer dans une relation de proximité avec elle-même, en passant par un rapport plus intime à son corps et à ses états intérieurs.

La psychopédagogie perceptive permet alors à la personne accompagnée d'expérimenter, dans sa propre chair et sa propre intériorité, l'évolutivité de sa propre *intelligence sensorielle* (Bourhis, 2012). Je rappellerai ici avec Bourhis (2011), que lorsqu'on parle d'intelligence sensorielle, on évoque « la présence d'une intelligence ancrée dans la perception du corps » qui est caractérisée par un ensemble de « capacités que peut développer un sujet, dans certaines conditions, pour saisir, reconnaître et traiter les informations internes qui lui sont fournies par son rapport au corps sensible » (Bois, 2007, p.360).

Pour revenir à la question de l'accompagnement, précisons que le processus d'accompagnement en psychopédagogie perceptive propose des outils pour développer sa propre capacité à se ressentir et pour mettre en sens l'expérience corporelle intimement éprouvée. Une telle expérience donne accès à ce que D. Bois (2007) appelle *une connaissance immanente*, un terme qu'il donne à cette information interne qui émerge d'une relation sensible

au corps vivant. Pour lui, l'expérience corporelle dévoile à la personne accompagnée ses propres manières d'être, d'agir et de se situer dans le monde. La force d'un tel accompagnement réside dans une possibilité inédite offerte à la personne accompagnée de faire une expérience radicalement neuve d'elle-même, qui est à la fois incarnée et réfléchie.

Pour D. Bois (2007), toute expérience sensible, en même temps qu'elle révèle quelque chose de neuf, dévoile à la personne qui la vit non seulement son état intérieur mais aussi ses convictions et ses manières d'être habituelles. C'est ce qu'il appelle *la connaissance par contraste*. Dans cette perspective, les habitudes perceptives sont questionnées par la nouveauté de l'expérience du Sensible et ouvre à la personne, par conséquent, des horizons de réflexion et d'actions totalement inédits. Ces différents processus à l'œuvre dans l'accompagnement sur le mode du Sensible peuvent être schématisés de manière synthétique par la figure suivante :

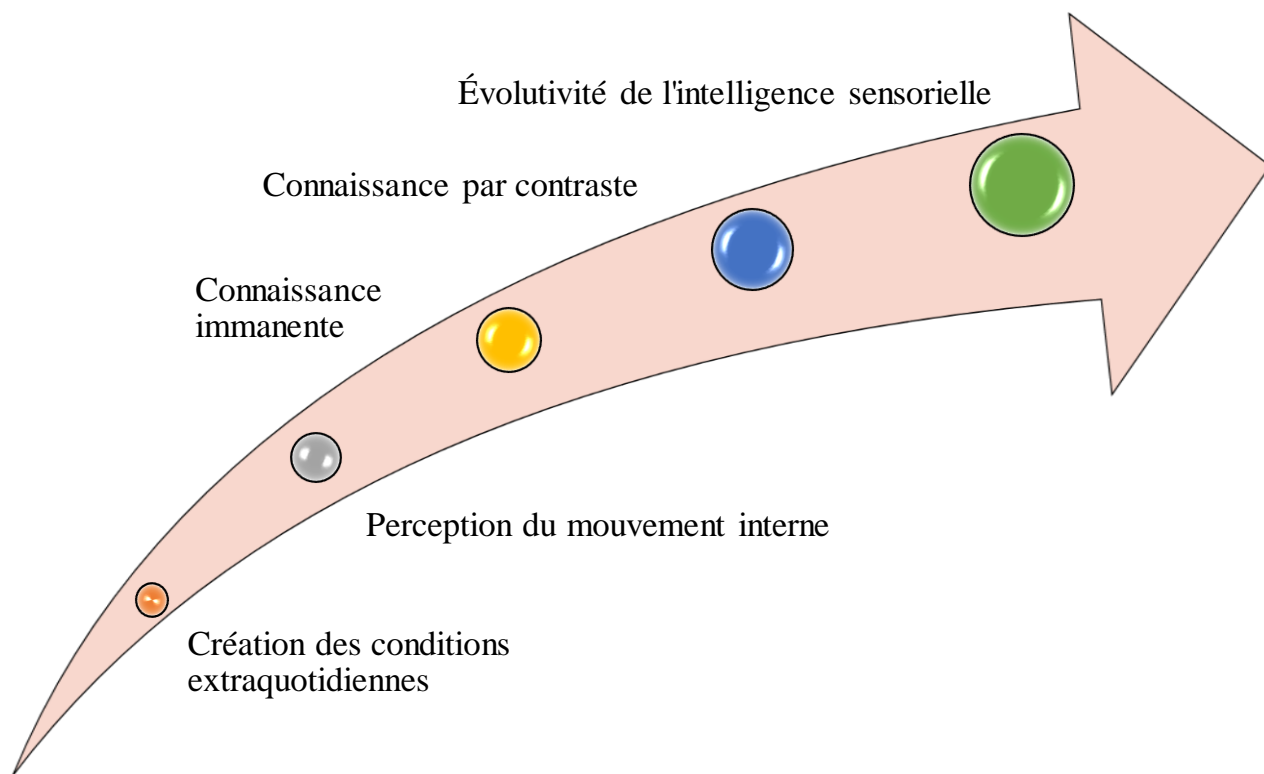


Figure 6 : Processus à l'œuvre dans l'accompagnement en psychopédagogie perceptive

3.2.2.1 Accompagner le changement humain depuis l'advenir

Cette dynamique féconde entre différentes natures d'expériences (habitudes / découvertes / nouveautés) met en lumière un des fondements de l'accompagnement tel que modélisé dans le champ de la psychopédagogie perceptive, à savoir *le concept d'advenir* qui nous invite à regarder autrement notre rapport au temps.

D'après D. Bois (2009), *le concept d'advenir* évoque une conscience spécifique située à la croisée des temporalités. C'est une expérience qui se donne à vivre grâce à un rapport au temps incarné, qui n'est accessible qu'au sujet capable de déployer une qualité de présence à son présent, grâce à une attention pénétrante qui traverse l'intime de sa matière corporelle, là où s'actualise une temporalité vivante, incarnée et animée. Comme le précise D. Bois (2009), cette nature de rapport au temps ne se donne à vivre que suite à un effort de présence à soi de grande qualité. On peut alors découvrir avec étonnement qu'il est possible de se ressentir exister au cœur d'une temporalité vivante, mouvante, qui se déploie et se dévoile comme un support d'une vie qui s'écoule en soi. Cette rencontre avec le caractère mouvant et incarné de la vie en soi constitue une invitation à prendre conscience que « la vie est un capital temps offert à chaque homme et dont il ne connaît pas la durée » (Bois, 2009, p.12).

Le même auteur affirme que se tenir en toute conscience « à la bordure du futur, depuis le lieu d'un présent habité, donne accès à une vision panoramique des temporalités » (Bois, 2009, p.7). Une idée forte, qui ressort de cette vision boisienne de la vie et du temps, consiste à dire que, dans cette perspective, le temps ne s'appréhende pas forcément comme une donnée linéaire qui va du passé au futur. Ainsi, pour D. Bois, l'advenir est conçu comme le « lieu d'une rencontre entre le présent et le futur, habité par un sujet qui le vit et l'observe » (Bois, 2009, p. 7).

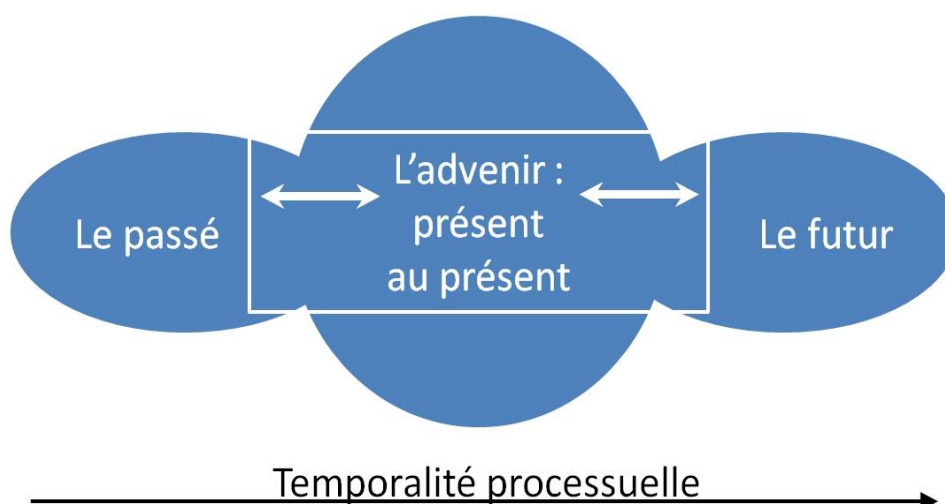


Figure 7 : Processus de révélation du passé et d'anticipation du futur depuis l'advenir (Bois, 2009)

Il est important de rappeler qu'en psychopédagogie perceptive, on envisage l'acte d'accompagnement à l'aune du concept d'advenir. Pour rester cohérent, le praticien du Sensible se préoccupe avant toute autre chose de créer des conditions qui vont soutenir, chez la personne accompagnée, la qualité de présence au présent en vue de favoriser « le processus de révélation du passé dans l'advenir et le processus d'anticipation du futur depuis l'advenir » (Bois, 2009, p.11). Ainsi, les praticiens-chercheurs du Sensible rappellent avec insistance que dans cette cohérence, faire œuvre d'accompagnement exige de ne pas perdre de vue le fait que, « lorsqu'on se situe dans le lieu de l'advenir, le futur apparaît comme étant porteur d'une masse d'informations à venir qui, au moment où elles sont saisies, participent au renouvellement du sens à propos d'une problématique présente ou passée » (Bois, 2009, p. 13).

Ainsi, quels que soient les défis auxquels font face les personnes accompagnées, la psychopédagogie perceptive propose le rapport au corps et la présence au présent comme voie de passage primordiale. Ouvrir son attention au moment présent, faire de son corps et de l'immédiateté des alliés de choix sont des actes qui invitent à tourner son regard vers le temps qui vient et les informations nouvelles dont il est porteur. Il devient ainsi envisageable de se percevoir autrement, de renouveler le rapport au monde et à sa vie, de réinterpréter son passé et de permettre le futur.

3.2.2.2 Les protocoles d'accompagnement en psychopédagogie perceptive

Si la psychopédagogie perceptive pose la primauté du rapport au corps, de l'accordage corps/esprit et de la présence au présent au cœur de tout projet d'accompagnement, il semblait évident qu'il ne suffit pas de le savoir ou encore de le dire. Depuis le début de ses travaux de recherche, D. Bois a voulu mettre en place des protocoles pratiques susceptibles de lui permettre de donner accès à la personne accompagnée que ce soit en formation ou en soin, à une telle expérience. Il a donc mis au point des protocoles d'accompagnement manuel, gestuel, introspectif, réflexif et verbal.

➤ L'accompagnement manuel :

Le premier dispositif pédagogique mis au point par D. Bois pour permettre à ses étudiants d'avoir accès au mouvement interne est l'accompagnement manuel. Cette modalité pratique permet de construire l'accordage somato-psychique. En effet, comme le précise E. Berger (2006) :

« L'accompagnement manuel a pour fonction à la fois d'installer une circulation homogène du mouvement interne au sein de la matière et d'activer cette circulation, en quantité et en qualité. Une séance installe donc dans le corps un état et des sensations suffisamment forts pour que la personne qui reçoit la séance puisse en prendre conscience, et sans pour autant qu'il soit déjà nécessaire à ce stade qu'elle participe activement à l'installation de cet état » (Berger, 2006, p.54).

Dans le même ordre d'idées, I. Bertrand (2015) envisage l'accompagnement manuel en psychopédagogie perceptive comme un espace par excellence de déploiement perceptif. Guidée par la main et la parole du praticien, la personne est dans une posture immobile et contemplative, elle focalise son attention sur le mouvement interne et ses manifestations sensibles. La personne accompagnée se laisse alors rejoindre, interpeler, toucher dans sa chair comme dans ses états d'âmes. Bien qu'elle soit dans une position de réceptivité quasi passive, la personne est à même de faire une expérience inédite d'elle-même, de se laisser émouvoir et enseigner par son expérience intime corporellement située et pourtant observée et cognitivement décodée.

➤ **L'accompagnement gestuel :**

Après presque une décennie de recherche, l'évolution des travaux de D. Bois l'a amené à vouloir sortir la personne accompagnée d'une posture passive, abandonnée aux soins du praticien dans un rapport d'intimité tissulaire qui reste inaudible et invisible. Il témoigne de l'émergence de cette pratique par ces mots :

« Je me questionnais face à la dialectique visible / invisible. Quelle est la meilleure façon d'accompagner une personne à exprimer, dans le monde du visible, ce qu'elle rencontre dans son monde intérieur invisible ? En 1991, j'associais au toucher relationnel une pédagogie de l'action, sollicitant une prise de conscience de soi dans le geste selon un mode opératoire pédagogique progressif, allant du geste le plus simple au plus élaboré, du plus superficiel au plus profond, du plus objectif au plus subjectif. Je proposais une gestuelle lente dans le but de reproduire dans le visible les caractéristiques du mouvement interne rencontrées dans le toucher relationnel » (Bois, 2009, p.11).

L'accompagnement gestuel tel que conçu et enseigné par D. Bois s'apprend comme une gymnastique sensorielle. D'après I. Bertrand (2010), cette pratique d'accompagnement est constituée d'un ensemble d'enchaînement de mouvements lents, structurés et organisés selon des lois bien précises de la biomécanique sensorielle. I. Bertrand (2013) précise également, à la suite d'E. Berger (2006), que l'accompagnement gestuel permet la mise en action des impulsions données par le mouvement interne, tout comme il constitue un véritable sas entre intériorité et extériorité, entre sphère la perceptive, cognitive et comportementale. Par ailleurs, cette pratique favorise :

« le lien entre expérience extra-quotidienne et quotidienneté et elle vise le développement de l'autonomie des personnes et d'une qualité de présence à soi dans l'action en lien avec les phénomènes du Sensible. L'accompagnement gestuel constitue une invitation à entrer dans l'action tout en conservant son attitude contemplative » (Bertrand, 2010, p.50).

➤ **L'accompagnement introspectif :**

L'introspection sensorielle constitue une pratique d'accompagnement sur le mode du Sensible qui permet aux personnes accompagnées d'effectuer un accordage entre la pensée, le corps, l'affectivité, le comportement, le rapport aux autres et à l'environnement. L'accompagnement introspectif propose de poser son attention sur l'intériorité corporelle, d'écouter le silence et de soigner la présence à soi.

Pour E. Berger (2006), le cadre d'accompagnement introspectif en psychopédagogie perceptive pose la primauté de la perception en soi du mouvement interne, comme condition d'accès à sa propre intériorité et comme moyen de soigner le rapport à sa propre vie intérieure. L'observation de soi auquel l'accompagnement introspectif en psychopédagogie perceptive nous convie consiste en : « une observation ressentie, avant d'être intellectuelle ; il ne s'agit donc pas de réfléchir sa vie, sans l'avoir d'abord perçue et ressentie en soi, par le biais des états de la matière du corps » (Berger, 2006, p.78).

En effet, l'introspection sensorielle est une pratique d'accompagnement qui permet de grandir en conscience et en présence par le biais des mises en action spécifiques. Notons à titre d'exemple qu'accompagner une personne ou un groupe en introspection sensorielle suppose de les inviter à se rendre disponible, à habiter sa posture, à construire une globalité corporelle, à écouter le silence, à observer la luminosité, etc. Dans cette aventure perceptive, la personne accompagnée reste à l'affût de la présence d'un mouvement subjectif lent qui évolue dans la profondeur de sa propre chair, tout en déployant une variété de tonalités internes qui lui permettent de devenir de plus en plus sensible à elle-même. Ainsi, il devient possible de se découvrir autrement dans cette rencontre inédite avec soi-même.

➤ **L'accompagnement réflexif sur le mode du Sensible :**

En psychopédagogie perceptive, l'accompagnement introspectif est indissociable d'une forme spécifique d'accompagnement réflexif. En effet, comme le propose D. Bois (2014)¹⁴, l'introspection sensorielle telle qu'il l'a modélisée permet d'accéder à un état de conscience qui, comme une veille, donne accès à des donations immédiates de sens pré-réfléchies à partir desquelles il devient possible de déployer une pensée réfléchie. On passe ainsi d'une mobilisation perceptive à une mobilisation cognitive. Les contenus de vécus corporels sont alors mis à l'épreuve de la réflexion. Ainsi, la personne accompagnée ne peut pas se contenter de ressentir : elle est également invitée à s'entraîner à déployer une activité descriptive, interprétative et formatrice autour de son expérience perceptive. Elle peut ainsi percevoir l'impact de l'enrichissement de son potentiel perceptif sur la malléabilité de son corps et de

¹⁴ http://danis-bois.fr/?page_id=1358

son psychisme, sur le rapport à soi, les compétences réflexives ainsi que les manières d'être au monde et d'être avec les autres.

➤ **L'accompagnement verbal sur le mode du Sensible :**

L'accompagnement verbal est une pratique qui a pour fonction de créer un espace de parole sensible afin de mettre en mot la richesse de l'expérience corporellement vécue. Comme l'affirme E. Berger (2006), une telle expérience a besoin d'être exprimée, car elle ne peut : « livrer la totalité de son contenu et de son sens tant qu'elle reste silencieuse » (Berger, 2006, p.90). En psychopédagogie perceptive, l'accompagnateur a la responsabilité de créer des conditions afin de permettre, faciliter, soutenir et écouter la mise en mots et la mise en sens de l'expérience corporelle vécue au contact du mouvement interne par la personne accompagnée.

Cette mise en mots et mise en sens peut se faire par écrit ou dans un échange verbal qui comme le suggère D. Bois (2014), se passe sous une guidance qui permet de laisser vivre une parole authentique, ancrée dans la chair, une parole incarnée qui ne laisse aucun espace entre l'expérience corporelle ressentie et sa mise en discours. L'enjeu ici consiste à créer des conditions pour que se dise enfin la vie silencieuse rencontrée dans le corps, une vie sensible qu'on ne sort pas de sa propre cohérence.

Comme le rappelle à ce propos D. Bois (2014), le recours à **la directivité informative** permet au praticien de veiller à ce que « le passage du langage silencieux corporel tissulaire à la parole verbale ne soit pas l'occasion d'une déperdition dans la nature et la qualité des informations précieuses vécues dans la relation vivante au corps sensible ». La pratique d'échange verbal par la médiation du corps sensible cherche à susciter une parole spécifique qui dévoile une subjectivité corporéifiée. Il ne faut pas perdre de vue que le praticien du Sensible a comme premier mandat de favoriser l'enrichissement perceptif de la personne accompagnée. Ainsi, la guidance par la parole qui passe par la directivité informative a comme première intention de guider l'attention de la personne accompagnée pour qu'elle se pose dans des lieux du corps qu'elle ne fréquente pas habituellement, au moment où il s'y passe une activité interne sous forme de manifestations sensibles qui pourraient échapper à sa perception.

La saisie des contenus de vécus corporels laisse voir, d'une part, des sensations corporelles et des états d'âmes et, d'autre part, des pensées jaillissantes qui émergent de

l'expérience corporelle et qui sont parfois surprenantes. La subjectivité corporelle, une fois mise en mots, donne lieu à un déploiement de sens en lien avec le contexte de vie de la personne et avec son inscription socio-historique. Cette phase de l'accompagnement au contact du corps sensible permet de vivre en relation duale ou en groupe une expérience de reconnaissance, de validation et de valorisation de l'expérience vécue au contact du corps sensible.

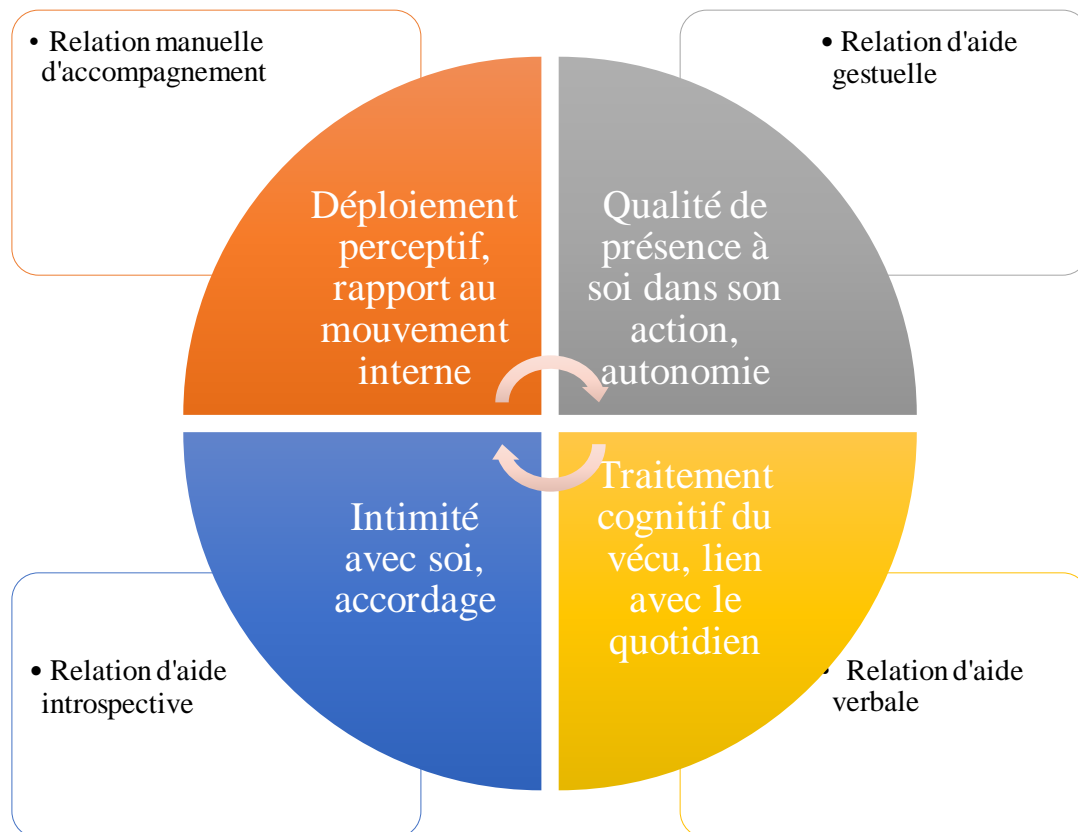


Figure 8 : Spécificités et complémentarités des instruments pratiques de l'accompagnement en psychopédagogie perceptive (I. Bertrand, 2013)

3.2.3 L'approche somato-pédagogique de l'accompagnement : une démarche métissée

Au bout de ce premier mouvement de présentation de la cohérence interne du faire-œuvre d'accompagnement en psychosociologie et en psychopédagogie perceptive, me voici convoqué à présenter les motivations ainsi que les enjeux qui ont poussés les praticiens-chercheurs en psychosociologie de l'UQAR à s'engager dans une démarche de métissage de ces deux approches. En effet, il faut se rappeler que l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement a émergé de la volonté de ces formateurs-chercheurs de s'appuyer sur les

théories et les pratiques du Sensible en vue d'apporter une valeur ajoutée à leur propre démarche de formation, de recherche et d'intervention.

Il faut noter qu'ils n'avaient aucun projet de changer de discipline, de pratique professionnelle ou même de cohérence épistémologique. Dès la fin du siècle dernier, au tout début des premières tentatives de ce métissage plein de promesses, J.-M. Rugira insistait déjà dans ses enseignements sur l'importance des travaux de D. Bois et leur pertinence dans le champ de l'accompagnement humain. Elle saluait avec enthousiasme les protocoles pratiques de la psychopédagogie perceptive qui lui donnaient des outils redoutables pour incarner dans sa pratique formative et d'accompagnement des concepts que, jusque-là, elle ne pouvait traiter que de manière abstraite.

Elle invitait ses étudiants à consentir généreusement à une expérience de phénoménologie pratique en vue d'expérimenter dans leurs chairs des concepts qu'ils savaient déjà bien manier sans qu'ils ne parviennent à les ancrer réellement dans leurs manières d'être à eux-mêmes et au monde. Elle témoignait de la richesse de ce type de connaissance incarnée qui ne cessait d'augmenter et d'enrichir sa compréhension des phénomènes à l'étude.

Il convient de rappeler avec M. Paul (2009) que, pour le praticien en psychosociologie, accompagner l'autre implique de lui offrir des conditions pour cheminer vers lui-même. Dans ce sens, J.-M. Rugira (2000) exprimait avec force l'aberration de prétendre accompagner quelqu'un vers lui-même en faisant fi de son corps, de son centre, de son intériorité. De plus, il lui paraissait évident qu'il ne suffisait pas d'en avoir l'intention, de le proclamer, de l'écrire ou de le professer, encore fallait-il pouvoir disposer de moyens accessibles pour réaliser ce projet. Dans un article co-signé en 2002 avec son collègue P. Galvani, elle exprimait les prises de conscience faites au contact de son corps sensible qui étaient en train de remodeler de fond en comble sa manière d'envisager sa pratique en ces termes :

« Au contact des praticiens-chercheurs qui travaillent avec Danis Bois, j'apprends que ce qui est vraiment universel dans l'être humain loge dans son corps, et qu'on peut le rejoindre par l'entremise du corps en mouvement. Ce que j'ai appris, c'est qu'accompagner l'autre n'est pas nécessairement aller avec lui là où il veut, c'est encore moins l'amener où nous souhaitons qu'il aille, même si c'est « pour son bien ». Accompagner l'autre, c'est l'inviter d'abord à poser son attention sur ce qui [en soi] est commun à tous. Je plaide ici 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 ». (Galvani, Rugira, 2002, p.192)

3.2.3.1 Au croisement de la psychosociologie et de la psychopédagogie perceptive : Quelques principes intégrateurs

Dans le champ de la psychosociologie des relations humaines, agir en accompagnement suppose un certain nombre de prémisses que nous avons commencé à explorer dans les pages précédentes. Quelques-unes méritent que l'on y revienne et qu'on s'y attarde dans la mesure où elles permettent d'apercevoir avec clarté la valeur ajoutée de la psychopédagogie perceptive dans la réalisation du projet d'accompagnement propre à la psychosociologie. Il y a en fait une forme de complémentarité entre ces deux disciplines. Même si elles ne poursuivaient pas au départ les mêmes projets et qu'elles n'ont pas émergé dans les mêmes contextes socio-culturels, historiques et paradigmatiques, elles restent très compatibles, très complémentaires et s'enrichissent mutuellement depuis plus de quinze ans.

➤ Le primat de la subjectivité

Une des prémisses de l'approche somato-pédagogique est *le primat de la subjectivité*. En effet, comme le rappelle N. Chiasson (1997), dès l'émergence du champ de la psychosociologie des relations humaines, une de ses spécificités a été la prise en compte dans les interventions psychosociologiques des dimensions socio-émotives et subjectives de la personne.

Rappelons que le rapport à l'autre au cœur de cette pratique ne peut pas faire l'économie de soigner une qualité de rapport à soi qui permet de construire des relations saines. Dans le même ordre d'idées, Rugira (2013) précise qu'accompagner le changement humain exige, autant de la part des praticiens que de la part des accompagnés, l'audace d'investir au présent leur propre subjectivité. Ils deviennent ainsi capables de se voir à l'œuvre, de s'observer en cours d'action ou d'interaction et au besoin de s'autoréguler.

Cette proximité à soi, à son action et aux effets de celle-ci dans soi, dans l'autre comme dans les systèmes humains où ils évoluent s'entraîne et se met à l'épreuve au sein des négociations importantes où ils sont réciproquement impliqués. Cette notion de subjectivité doit être entendue ici comme une manière spécifique – qui varie d'une personne à une autre – dont un sujet perçoit et interprète une situation donnée et qui exerce une réelle influence sur

ses choix, ses décisions, ses actions, bref, sur l'ensemble de son comportement. Il va sans dire que cette manière de percevoir a également des effets sur les relations que le sujet entretient avec les autres ainsi que sur les systèmes où il évolue. N. Chiasson rappelle en ces termes la place accordée à la subjectivité en psychosociologie des relations humaines :

« En reconnaissant la subjectivité chez les individus, [l'accompagnement en psychosociologie] des relations humaines, vise à permettre à chacun et à chacune d'explicitier ses perceptions d'une situation dans le but de les aider à mieux se comprendre, à ajouter au besoin leurs perceptions réciproques et à bien définir les différents éléments incluant les éléments personnels et interpersonnels, qui composent la situation » (Chiasson, 1997, p.168).

Ce projet exige d'envisager la création de conditions susceptibles de permettre à la personne de s'acheminer vers une perception de plus en plus juste d'elle-même, des autres et des choses. Nous sommes ici dans les ancrages phénoménologiques de la psychosociologie et de la psychopédagogie perceptive. Rugira (2008) rappelle que l'accompagnement psychosociologique plonge ses racines dans une vision du monde d'inspiration phénoménologique, dans la mesure où « la phénoménologie, dans son essence, a toujours cherché à cerner d'aussi près que possible, *les phénomènes tels qu'ils sont pour nous* » (Rugira, 2008, p.123).

Si l'ancrage phénoménologique du champ des relations humaines semble évident sur le plan philosophique, les pratiques de recherche, de formation et d'accompagnement en intervention psychosociologique ont toujours cherché des outils pratiques pour incarner des principes pédagogiques qui leurs servaient de socle organisateur.

Dès l'émergence de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement, les psychosociologues de Rimouski ont été fort intéressés par une forme de phénoménologie pratique rencontrée à travers les propositions pratiques de la psychopédagogie perceptive. D'après Depraz (2004, p.154), la phénoménologie pratique consiste en « une pragmatique expérientielle méthodique, celle qui émane de la relation avec la gnose métaphysique ressortit à un non-agir agissant qui redéfinit la phénoménologie comme éthique de l'observation de soi et de l'accueil réceptif de l'autre ». Ainsi, pour eux, cette approche constitue une véritable praxis phénoménologique.

➤ Une praxis phénoménologique

Pour H. G. Gadamer (1990), parler de *praxis*, suppose qu'on peut disposer d'un cadre méthodologique qui permet de *se comporter et d'agir en solidarité*. En effet comme le suggère Léger (2006), à la suite d'Imbert (2000) le concept de *praxis* se situe sur le territoire partagé de l'éthique et de l'accompagnement en formation comme espace émancipatoire sous le signe de la construction du sujet éthique qui avance dans sa vie et qui agit dans le monde en solidarité avec les autres. Pour F. Imbert, une praxis consiste en :

« 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-création et l'ex-sistence d'un autre/d'autres sujets » (Imbert, 1987, p.19).

Ainsi, à l'instar de D. Bois (2015), les pratiques d'accompagnement en psychosociologie qui s'inspirent de la psychopédagogie perceptive envisagent l'approche de somato-pédagogique de l'accompagnement comme *une véritable praxis phénoménologique* :

« Les mises en situation d'apprentissage proposées visent à permettre à une personne de capter, de saisir ce qui se passe en temps réel de l'action en entrant en résonance avec les tonalités internes vécues et conscientisées. Ici, il ne s'agit pas seulement pour la personne de percevoir le monde ou les choses situées à l'extérieur d'elle, mais de percevoir ce qu'elle vit à l'intérieur d'elle-même au cœur de sa chair dans l'instant présent » (Bois, 2015)¹⁵.

Dans ce contexte, le recours au corps sensible constitue pour les psychosociologues de Rimouski un choix prometteur pour éduquer l'attention, enrichir la perception et mieux déployer une démarche compréhensive et interprétative ainsi qu'une pratique dialogique et intersubjective. L'approche somato-pédagogique de l'accompagnement, telle que vécue, pensée et promue dans les programmes en psychosociologie à l'UQAR, envisage à la suite de D. Bois (2015)¹⁶ le développement des compétences attentionnelles, perceptives, réflexives et dialogiques, comme un projet pédagogique incontournable dans la formation des accompagnateurs. Ce projet ne vise pas seulement à percevoir ou à sentir quelque chose en dehors de soi, mais plutôt à mettre en scène un sujet qui s'aperçoit, se ressent et s'éprouve en même temps qu'il perçoit, ressent et éprouve le monde.

¹⁵ <http://danis-bois.fr/?p=1505> (Texte issu de la conférence de Danis Bois au Brésil dans l'Université Fédérale de Rio de Janeiro – Contribution de la méthode Danis Bois dans l'éducation somatique)

¹⁶ Idem

Il est important de rappeler que cette approche s'inscrit dans un champ de pratique et une culture disciplinaire qui ne laissent habituellement pas de place au travail corporel. En effet, la réglementation professionnelle dans les métiers d'accompagnement inscrits dans le champ des relations humaines ne permet nullement à l'accompagnateur de recourir au toucher manuel. Dans ce contexte, il apparaît que, dans les pratiques psychosociologiques, il n'est pas possible de transposer comme telles les pratiques du Sensible comme si on était dans la culture, la cohérence et les contextes qui ont contribué à l'émergence de la psychopédagogie perceptive. Cela dit, tous les accompagnateurs s'entendent pour dire que le premier outil de l'accompagnateur est sa propre personne. Ainsi, l'approche somato-pédagogique mise essentiellement sur le développement et l'autonomisation d'un sujet sensible dans la personne même de l'accompagnateur.

L'expérience nous a montré qu'une fois cette condition remplie, celui-ci a un effet multiplicateur voire même un effet de contagion dans les groupes, les organisations et les communautés où il aura à intervenir. En effet, comme le dit si bien D. Bois, *la pertinence d'une parole dépend du silence d'où elle émerge*. Ainsi une parole, ou encore un geste ancré dans le corps vivant devient à son tour vivifiant.

➤ Une approche centrée sur l'enrichissement perceptif

L'ambition principale que porte ce projet à la fois pédagogique, théorique et praxéologique consiste à permettre aux accompagnateurs en formation de saisir le monde, de l'incarner dans leur chair et de le manifester dans leurs actions et interactions. S'inspirant des travaux de D. Bois (2015), l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement pose constamment les questions suivantes : Comment peut-on enseigner à mieux se ressentir, à mieux percevoir sa pensée, à mieux se percevoir au cœur de son action? Voilà l'enjeu majeur de cette approche qui veut ajouter la corde des capacités attentionnelles et perceptives à l'arc des outils de base de l'accompagnateur du changement humain. Pour ce faire, cette approche place le ressenti corporel, la pensée sensible ainsi qu'une connaissance à la fois immanente et émergente comme piliers centraux de la pratique d'accompagnement de type psychosociologique.

Dans le même ordre d'idées, J.-M. Rugira (2008) positionne en ces termes la cohérence pédagogique et praxéologique qui caractérise ses pratiques formative et d'intervention depuis

que l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement fait partie intégrante des programmes de formation et de recherche en psychosociologie à l'UQAR :

« Je chemine dans ce projet d'apprendre toujours davantage la démarche compréhensive à partir d'un point de vue qui place le corps sensible au centre de l'apprentissage. Un point de vue qui invite à la transformation [des points de vue]. Dans cette perspective, vouloir agir sur la transformation du monde convoque d'abord à la transformation de soi. Ainsi, pour se transformer, il faut également transformer son attention, sa perception, sa mise en action et en interaction ainsi que son rapport au monde » (Rugira, 2008, pp. 123-124).

Ainsi, aiguïser son attention, éduquer sa perception et entraîner sa réflexivité pour se former au métier d'accompagnateur constitue une aventure non seulement cohérente mais aussi d'une pertinence indéniable. En effet, accompagner le changement dans les systèmes humains complexes nous invite à ne pas oublier que la vie est changement, qu'elle est toujours dans l'inachèvement et par conséquent en constante évolution. Dans cette perspective, D. Bois (2009) rappelle aux accompagnateurs du changement par la médiation du corps sensible, l'importance de ne pas perdre de vue *la provisoireté du sens* et de la connaissance qui émerge de l'expérience sensible. D'après M. Rapin, « la connaissance n'est pas éphémère, car elle dure dans le temps, mais elle est provisoire car elle se modifie en permanence » (2012, p.61).

En effet, comme le précisent D. Bois et D. Austry (2009), tout sens figé, non évolutif, est davantage de l'ordre de l'idée, d'une pensée qui se coagule en croyance, que de l'ordre d'une pensée sensible, immanente, émergente et évolutive. Il semble important de rappeler l'importance pour le sujet au contact de son expérience sensible, de se laisser penser et bouger dans ses points de vue. Il peut alors progressivement apprendre à percevoir la manière dont son attention au sens immanent lui permet de voir celui-ci déployer dans le temps, de manière évolutive, un potentiel de significations de plus en plus pertinentes. Il faut noter que la dernière compréhension n'efface pas la précédente, elle a plutôt tendance à la compléter, la déployer voire l'enrichir ou même la nuancer. L'approche somato-pédagogique de l'accompagnement nous apprend donc qu'une démarche compréhensive s'inscrit dans le temps et déploie non seulement le sens mais aussi le sujet qui comprend et se comprend autrement.

➤ Une approche centrée sur le processus

C'est la raison pour laquelle en psychosociologie, on a comme autre prémisse *la primauté du processus sur le contenu et sur les résultats*. L'attention de l'accompagnateur comme celle de l'accompagnée sont constamment sollicitées dans le déroulé du trajet ce qui donne à l'immédiateté une place privilégiée. Encore une fois, dans l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement, le recours à la médiation du corps sensible constitue un atout incontournable pour s'entraîner à saisir le mouvement et apprendre à accompagner un processus en marche en soi, dans une relation, dans un groupe ou encore dans un projet.

En effet, comme le propose I. Eschalié (2011) à la suite de H. Bourhis (1999), la perception du mouvement interne qui anime l'ensemble des tissus du corps humain, et le développement de la compétence d'observer les phénomènes humains en terme de mouvement nous donne des repères éclairants qui se manifestent sous forme des quatre paramètres du mouvement à savoir : « l'orientation l'amplitude, la vitesse et la cadence » (Eschalié, 2011, p. 26). Berger et Austray (2004) expliquent à ce propos, que ce sont ces paramètres du mouvement qui sont à l'origine des informations immanentes appréhendées grâce à l'accompagnement manuel, gestuel ou introspectif. Une fois qu'on a la perception entraînée, il devient possible de se référer à ces mêmes paramètres pour lire un processus, un dialogue, une relation ou encore l'évolutivité d'un projet.

Les mêmes auteurs précisent par ailleurs, qu'en terme de lecture du mouvement, il faut savoir que d'un côté, il y a deux de ces paramètres, à savoir *la vitesse et la cadence* du mouvement interne, qui sont de l'ordre de ce qui est commun à tous et donc universels. Ainsi, ils restent indépendants des spécificités psychologique, culturelle ou sociale de la personne accompagnée. De l'autre côté, *les amplitudes et les orientations* constituent des paramètres singuliers qui disent l'originalité de la personne accompagnée, son identité propre tout en désignant un moment spécifique dans l'histoire du sujet. La personne peut ainsi se percevoir dans sa manière unique d'habiter son corps, puisque la façon dont résonnent au plus intime d'elle les événements de sa vie a de réelles répercussions sur ses manières d'être à elle-même, aux autres et au monde. Il convient avant d'aller plus loin de rappeler qu'en psychosociologie, l'accompagnement est davantage centré sur les interactions humaines, comme symbole de l'interface entre le dedans et le dehors. Si la pertinence de soigner le rapport à l'autre semble évidente dans cette culture, le rapport au corps a constitué pendant longtemps un véritable angle mort. Nonobstant, depuis l'émergence de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement, il apparaît que les protocoles

pratiques de la psychopédagogie perceptive offrent aux praticiens en intervention psychosociologique, des repères fiables pour lire le mouvement d'une relation, d'une interaction et l'évolutivité d'un processus d'accompagnement du changement, ce qui répond à l'essentiel de leurs préoccupations professionnelles.

➤ **Une approche centrée sur la transformation des rapports**

L'approche somato-pédagogique de l'accompagnement propose en effet, une vision intégrale de l'être humain et de son accompagnement et tente de sortir d'une forme de dualité inscrite historiquement dans les deux disciplines d'où elle émerge. Comme on l'a dit plus d'une fois dans les sections précédentes, si dans le champ des pratiques psychosociales, l'attention est accordée prioritairement aux interactions humaines, en psychopédagogie perceptive la primauté est donnée au rapport au corps et au mouvement. L'approche somato-pédagogique de l'accompagnement cherche quant à elle une manière de s'enrichir sans prédominance des fondements de chacun de ces deux domaines de connaissance. L'enjeu ici est de veiller à rester dans une dynamique cohérente. L'un des concepts fédérateurs qui se trouve au centre de ces deux approches et qui prend une place prépondérante en approche somato-pédagogique de l'accompagnement devient alors *le rapport*.

En effet, lorsque nous parlons d'accompagnement du changement dans les systèmes humains complexes, il semble important de souligner avec E. Berger, que dans les pratiques d'accompagnement, on réalise que ce qui nuit aux personnes accompagnées n'est jamais de l'ordre d'« un trait de caractère, un événement, ou une situation en soi, mais le rapport que l'on entretient avec tout cela, le regard que l'on y pose » (2006, p.130). Ainsi, à l'instar de Berger, les praticiens chercheurs qui évoluent au sein du GRASPA, s'entendent pour dire que dans tout processus d'accompagnement du changement humain, il est important de mettre le focus sur : « la transformation des rapports [que les personnes accompagnées entretiennent] avec les événements, les situations, les choses et les êtres » (Berger, 2006, p. 131). Dans cette perspective, la notion de rapport renvoie à l'idée d'une relation consciente, ressentie et entretenue avec soi, les autres et le monde par la médiation du corps sensible. P. A. Hamann, quant à lui, donne à la notion de rapport le sens :

« d'une 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 » (Hamann, 1993, p.32).

Le recours à l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement dans les pratiques psychosociologiques devient une voie de passage privilégiée pour éduquer le rapport à soi, à son expérience et à son action comme socle réorganisateur du rapport aux autres, aux évènements et à l'environnement. Ainsi, le projet d'éduquer l'attention, d'entraîner la perception et de développer une qualité de rapport à soi et au monde par la médiation du corps sensible pour se former au métier d'accompagnateur, trouve ici toute sa pertinence.

Dans le champ spécifique de l'accompagnement somatique du changement humain, la notion de rapport évoque forcément l'idée de la conscience corporelle. En effet, E. Berger rappelle que c'est « dans et à travers [sa propre] matière corporelle que [l'on] entre en relation, et c'est dans et à travers elle que [l'on] capte les effets de cette relation » (2006, p.132). Ainsi, dans cette approche, le processus d'accompagnement du changement dans les systèmes humains complexes vise bien plus que le changement d'une situation déterminée, dans la mesure où il tend à enrichir les spectres perceptif, expérientiel et réflexif des personnes qui sont accompagnées. Selon E. Berger, une telle pratique s'intéresse plus amplement à « la transformation des points de vue, c'est-à-dire de *l'endroit de soi*, d'où l'on regarde *toute situation* » (2006, p.134). En effet, dans les métiers d'accompagnement, la transformation du rapport au corps constitue en soi une révolution dans la mesure où ce type de transformation a des effets visibles et invisibles sur tous les autres rapports que la personne entretient avec les choses, les évènements et les êtres qui peuplent sa vie quotidienne dans les différents mondes où elle vit et œuvre.

➤ **L'interaction des rapports : une intention éthique**

La notion de rapport telle qu'envisagée ici, évoque également l'idée de « l'intention éthique » (Ricoeur, 1990) d'une telle approche. Pour P. Ricoeur, parler d'*intention éthique* plutôt que d'éthique c'est vouloir « souligner le caractère de projet de l'éthique et le dynamisme qui sous-tend ce dernier ». ¹⁷ Il a ainsi formalisé un entrelacement conceptuel qui met en interaction

¹⁷ Ricoeur, P. « Éthique », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 5 février 2016. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/ethique/>

trois pôles indissociables de toute activité humaine. C'est à cette interaction entre le rapport à soi, le rapport à l'autre et le rapport au monde, que P. Ricœur a alloué le statut *d'intention éthique*.

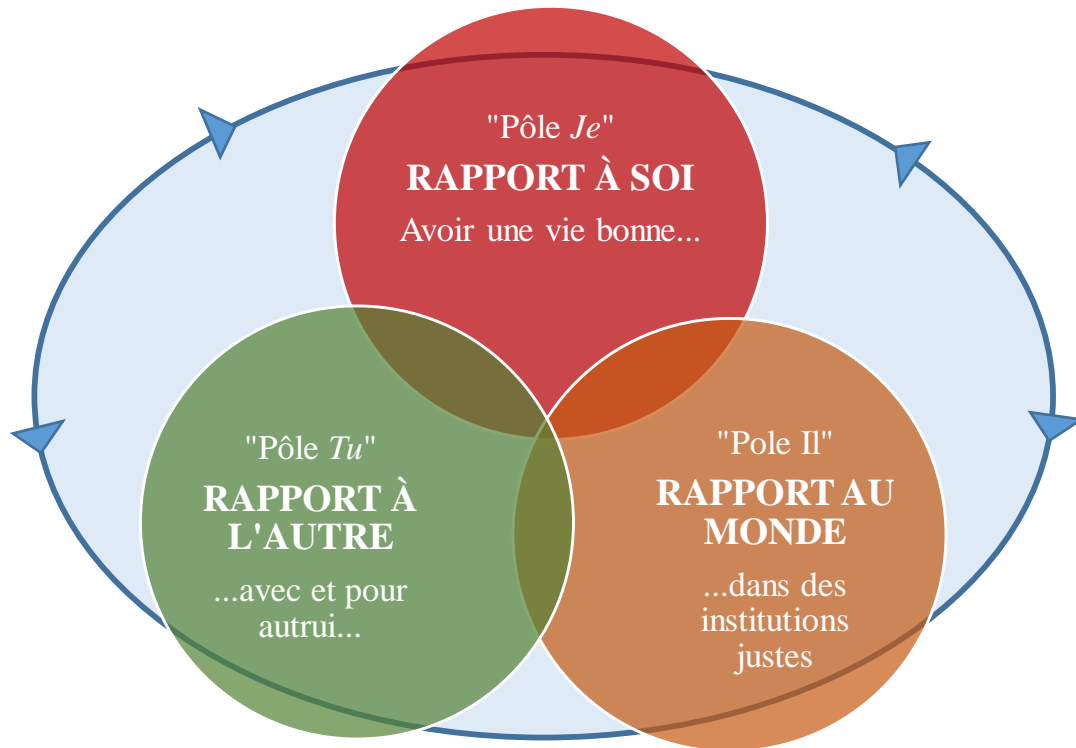


Figure 9 : L'interaction des rapports vue comme orientation éthique par Ricœur (1990)

Cette constellation conceptuelle de P. Ricœur (1990) permet de rappeler qu'en approche somato-pédagogique de l'accompagnement, le fait de miser sur le **rapport à soi** permet avant tout d'affirmer, avec Spinoza (2008) à travers son concept de *conatus*, l'affirmation joyeuse du *pouvoir-être* à la genèse de la dynamique de l'être. K. Arsenault (2012) rappelle à ce propos que lorsque Spinoza parle du *conatus*, il fait référence à l'aptitude du sujet de persévérer dans son être et de veiller avec courage à l'amplification de sa puissance d'agir et de penser.

« Le *conatus* implique un choix conscient de renoncer à la résignation et à l'entretien complaisant du sentiment d'impuissance et de désespérance. Le *conatus* consiste en une invitation pour le sujet éthique en formation de choisir en toute conscience la vigilance nécessaire à la conversion de sa tristesse viscérale en énergie psychique du *conatus* » (Arsenault, 2012, p.75).

Nous sommes ici dans un projet d'émancipation du sujet, un projet libérateur qui vise l'effort de s'arracher du cours des choses, de l'histoire, de la nature et de ses lois, en posant, en toute conscience et en toute connaissance de cause, un acte de liberté. C'est à partir de cette

position existentielle que le sujet peut découvrir sa capacité mais aussi sa responsabilité d'initier des actions nouvelles dans le monde, de faire œuvre de recommencement.

Par ailleurs, P. Ricœur (1990) déplie, dans son ouvrage *Soi-même comme un autre*, la question du **rapport à l'autre**. Il affirme que l'éducation du rapport à l'autre est la véritable entrée en 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 enserrent l'autre. Entre ces deux actes, il n'y a toutefois aucune préséance, mais une absolue réciprocité ».¹⁸

C'est notamment cette non-prédominance et cette réciprocité entre le rapport à soi et le rapport à l'autre défendues par P. Ricœur qui ont poussé les praticiens-chercheurs du GRASPA à faire les efforts de relier les théories et pratiques de la psychosociologie et celles de la psychopédagogie perceptive. Cette radicale soif de la libération mutuelle constitue en approche somato-pédagogique de l'accompagnement, un impératif catégorique sur le plan éthique et pédagogique.

Le dernier pôle essentiel à cette éthique ricoeurienne est **le rapport au monde**. Nous avons abordé à plusieurs reprises, dans ce mémoire, l'importance de la prise en considération par l'accompagnateur des situations, des contextes socio-historiques, culturels, politiques et institutionnels au sein desquels les sujets se rencontrent, évoluent, interagissent et œuvrent. Pour P. Ricœur (1990), la question du rapport au monde est un incontournable dans toute aventure de relations humaines, dans la mesure où elle implique ce qu'il appelle la *médiation de la règle* et ouvre sur les structures sociales au sein desquelles toute personne participe à l'histoire du monde. Pour P. Ricœur, le rapport au monde, ou encore son *pôle II*, constitue le nécessaire « tiers inclus »¹⁹, la position neutre qui encadre et rend possible toute relation intersubjective. Il affirme d'ailleurs que le monde nous précède toujours tout comme il nous survivra. Dans ce contexte, il semble important de ne jamais oublier que toute entreprise éthique, tout projet qui vise la liberté d'une personne émerge au sein d'une situation qui est

¹⁸ Ricœur, P. « Éthique », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 5 février 2016. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/ethique/>

¹⁹ Terme emprunté à Basarab Nicolescu à propos de ses travaux sur la transdisciplinarité.

toujours déjà historiquement et éthiquement marquée.

Selon P. Ricœur²⁰, « la règle est cette médiation entre deux libertés qui tient dans l'ordre éthique, la même position que l'objet entre deux sujets ». Elle fonde la culture avec ses codes, ses normes, ses valeurs, et les règles qui régissent les institutions. P. Ricœur rappelle implacablement qu'une vie de sujet libre et responsable ne peut faire fi de l'existence de l'institution. Tout individu intègre, en arrivant au monde, une conversation qui a commencé bien avant elle-même et qui continuera après elle, quand elle aura quitté la scène. En effet, aucun être humain ne commence le langage ou ne se situe à l'origine de l'institution : chaque personne participe à une histoire humaine en marche, qui a une incidence certaine sur notre vie et sur nos actions :

«Des choix, des préférences, des valorisations ont déjà eu lieu, qui se sont cristallisés dans des valeurs que chacun trouve en s'éveillant à la vie consciente. Toute praxis nouvelle s'insère dans une praxis collective marquée par les sédimentations des œuvres antérieures déposées par l'action de nos prédécesseurs. Cette situation, une fois encore, a son parallèle dans le langage. Toute prise nouvelle de parole suppose l'existence d'une langue déjà codifiée et la circulation de choses déjà dites qui ont laissé leurs traces dans le langage, en particulier dans le langage écrit sous forme de textes, de livres, etc. »²¹.

Ainsi, nous n'assistons jamais au commencement de la règle. L'être humain ne peut que remonter d'institution en institution. Cependant, *le pôle Je* de cette éthique constitue un rappel permanent de la nécessaire marche pour la conquête de notre liberté individuelle. *Le pôle Tu* quant à lui, exhorte sans cesse notre engagement pour notre libération mutuelle et pour le déploiement de notre histoire personnelle et collective. Il importe de préciser ici, qu'au-delà de nos sédimentations mémorielles, de nos inerties et de nos angles morts, il est essentiel de ne jamais perdre de vue la responsabilité qui nous revient, à savoir : permettre l'avènement du neuf.

Cette troisième dimension de l'intention éthique de P. Ricœur exhorte chaque être humain en général et chaque accompagnateur en particulier à reconnaître la nécessité de la règle, la responsabilité de l'adopter, de la transformer ou de la contester, lorsqu'il assume, pour lui, les autres et le monde, en première ou en deuxième personne, sa propre condition de liberté.

²⁰ Même référence que la note de bas de page 16.

²¹ Ricœur, P. « Éthique », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 5 février 2016. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/ethique/>

En effet, l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement, à l'instar de l'intervention psychosociologique place la question du rapport au monde au centre de sa démarche. L'engagement pour le devenir du monde et la responsabilité citoyenne sont des préoccupations fondamentales dans cette culture. Ainsi, le déploiement des personnes et le renforcement des relations intersubjectives ne peuvent en aucun cas, se passer de la nécessité de veiller à la construction *des institutions justes* (Ricœur, 1990). Envisager l'éducation du rapport à soi, aux autres et au monde sans prédominance constitue une voie de passage qui ouvre sur la liberté individuelle, la libération mutuelle ainsi que l'avènement de nouveaux possibles.

C'est dans cette ordre d'idées, que les praticiens chercheurs du GRASPA affirment sans aucune hésitation, l'importance pour les accompagnateurs en formation de ne jamais perdre de vue que leurs accompagnés sont toujours avant tout autre considération des personnes en situation. C'est pour cette raison qu'ils parlent de l'accompagnement du changement dans les systèmes humains complexes, une désignation qui constitue en soi une forte interpellation à poser un regard systémique sur les personnes, les groupes, les organisations, les communautés, bref sur l'ensemble des situations qu'ils accompagnent.

➤ **Une approche centrée sur la personne en situation**

Si le champ des pratiques psychosociales considère la personne humaine comme *une personne en situation*, c'est qu'elle est toujours déjà institutionnellement, socialement, historiquement et culturellement située. Ainsi, agir en accompagnement implique la prise en compte des situations et des contextes au sein desquelles les personnes s'incarnent. Comme l'affirment Léger et Rugira (2012, p. 65), « les personnes que nous côtoyons au quotidien dans des situations de formation ou encore d'accompagnement sont en mouvement, tout comme elles sont inscrites dans des situations transitoires et impermanentes, qui sollicitent sans cesse leur adaptabilité ».

Compte tenu que le propre du changement est de faire vaciller les références, l'accompagnement par la médiation du corps sensible permet de se construire des repères internes fiables et de s'appuyer sur ce qui est commun à tous et qui constitue un socle de stabilité, alors que ce qui est contextuel et propre à la personne est en processus de restructuration. Comme l'outil par excellence de l'accompagnement dans les pratiques psychosociales est la parole et que l'orientation éthique première est de respecter la demande

de la personne, il arrive souvent que l'accompagnateur se retrouve avec des groupes ou des individus en pertes de repères au point de ne plus savoir entendre sa propre demande et encore moins la formuler.

L'enjeu de l'accompagnateur consiste alors à trouver des moyens de servir le déploiement de la vie de l'autre, l'impératif catégorique étant de veiller au moins à ne pas nuire. À cet égard, J.-M. Rugira suggère qu'« accompagner le changement dans les systèmes humains complexes revient à oser se poser la question suivante : de quoi la Vie a-t-elle besoin pour que les personnes, les communautés et les projets deviennent de plus en plus vivants et cheminent davantage vers leur potentiel? » (Rugira, 2013, pp.223-224).

C'est exactement ici que le recours aux invariants du mouvement interne dans un processus d'accompagnement par la médiation du corps sensible permet d'accéder à la demande silencieuse du corps ou d'un groupe. En effet, la mise en place de conditions extra-quotidiennes crée *un fonds commun perceptif* (Austry et Berger, 2013) qui remet la personne dans sa lenteur et son rythme physiologiques et lui permet de toucher à un principe à la fois vivant et universel saisi grâce à une qualité spécifique de présence attentive au corps. Comme le présentent D. Austry et E. Berger (2013) :

« Il est remarquable d'observer que ce principe universel, étant perçu par un sujet particulier, lui révèle du même coup un sentiment identitaire fort. L'expérience de cette relation est pour la personne l'expression de son incarnation, la rencontre avec sa propre chair qui la révèle dans toute sa singularité. Ainsi, nous retrouvons le principe kantien d'un fonds commun humain, comme base de partage de toute expérience subjective. Dans l'expérience du Sensible, ce fonds commun prend la forme d'une réalité charnelle, [perceptive], partageable, vécue et éprouvée selon des principes communs » (Austry et Berger, 2013, pp.89-90).

La personne accompagnée peut ainsi se poser en elle-même, se tenir au plus près de sa présence, en amont de toutes ses rationalisations habituelles afin d'attendre, avec son accompagnateur, la demande réelle de sa vie telle qu'elle résonne dans sa chair et qu'elle se rend jusqu'à ses mots.

L'équipe de psychosociologues de Rimouski a ainsi pu constater que ce *fonds commun perceptif* sert de base à toute relation pédagogique, d'accompagnement ou de recherche participative. Les mêmes auteurs évoquent également que, dans la relation au Sensible, plus la personne est engagée dans son expérience, mieux elle en saisit l'essence. Elle se rapproche alors de son expérience singulière, tout en côtoyant de plus en plus son universalité.

➤ La primauté de l'expérience

Un autre fondement de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement trouve ses ancrages dans le concept d'**expérience**. En effet, la primauté de l'expérience dans les processus de formation, de production de sens et de connaissance constitue un autre pont entre les théories et les pratiques en psychosociologie et en psychopédagogie perceptive. En effet, les chercheurs qui évoluent au sein de ces deux champs de connaissance et de pratique s'entendent pour affirmer, à la suite d'E. Kant (1980), la primauté de l'expérience dans toute démarche de construction de la connaissance :

« Que toute notre connaissance commence avec l'expérience, il n'y a là aucun doute; car par quoi le pouvoir de connaître serait-il éveillé et mis en exercice, si cela ne se produisait pas par des objets qui frappent nos sens, et en partie produisent d'eux-mêmes des représentations, en partie mettent en mouvement notre activité intellectuelle pour comparer ces représentations, pour les lier ou les séparer, et élaborer ainsi la matière brute des impressions sensibles en une connaissance des objets, qui s'appelle expérience? » (Kant, 1980, p.757).

Au même titre que la plupart des formateurs-chercheurs qui œuvrent dans le domaine de l'éducation des adultes et plus spécifiquement dans le champ de la formation expérientielle, les psychosociologues s'appuient depuis longtemps sur une forte affirmation de Kant (1980, p.757) qui dit sans aucune ambiguïté la préséance de l'expérience dans le processus de formation et de construction de la connaissance : « Aucune connaissance ne précède [...] en nous l'expérience et toutes commencent avec elle » (Kant, 1980, p.757).

Cependant, comme le disait fort à propos M. Leao (2002), il ne faudrait pas oublier que : « la capacité d'un sujet d'explorer son expérience n'est pas spontanée. C'est une habileté qu'il faut cultiver, c'est un véritable métier qui demande un entraînement, un apprentissage » (Leao, 2002, p. 132). En effet, pour les praticiens-chercheurs qui travaillent au sein du GRASPA²², il est entendu que la perception précède l'expérience autant que celle-ci devance la réflexion, la cognition ou tout autre processus d'élaboration de la connaissance. C'est dans cette perspective que l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement, sous l'inspiration de la psychopédagogie perceptive, situe la perception de l'expérience sensible à la racine de toute aventure de production de sens et de connaissance. C. Singer (2011) n'avait-elle pas raison d'affirmer que *les sens nous délivrent le sens* ?

²² Groupe de Recherche en Approche Somato-Pédagogique de l'Accompagnement.

Pour Kant, « bien que toute notre connaissance commence avec l'expérience, elle ne résulte pas toute de l'expérience » (1980, p.757). Dans le même ordre d'idées, K. Lewin (1951), M.- C. Josso (1991b), B. Courtois et G. Pineau (1991) rappellent que l'expérience concrète n'est pas nécessairement formatrice, tout comme elle ne crée pas forcément de nouvelles connaissances.

« Car il se pourrait bien que notre connaissance d'expérience elle-même soit un composé de ce que nous recevons par des impressions, et de ce que notre propre pouvoir de connaître (à l'occasion simplement des impressions sensibles) produit de lui-même, addition que nous ne distinguons de cette matière élémentaire, tant qu'un long exercice ne nous a pas rendus attentifs à ce qui est ainsi ajouté et habile à le séparer » (Kant, 1980, p.757).

D'après L. Manesse (2011), reconnaître la perception, la relation ou encore l'expérience comme actes fondateurs du sujet créateur de connaissances, revient à reconnaître que le sujet est doté d'une conscience capable de se prendre elle-même comme objet de pensée.

Par ailleurs, une telle assertion ne masque pas le fait que, si la perception des impressions sensibles constitue le premier et nécessaire moment de la connaissance, elle n'est pas suffisante en soi, dans la mesure où il n'y a véritablement pas de vraie connaissance sans démarche réflexive et compréhensive et sans effort de conceptualisation. J.-M. Rugira (2008, p.131) rappelle que c'est à travers un cadre d'expérience extra-quotidienne que le sujet en processus de formation apprend à saisir, en temps réel, l'articulation entre la perception et la réflexion sur son expérience, c'est-à-dire l'interaction réciproque entre la perception et la cognition.

Dans un texte cosigné avec D. Bois en 2006, J.-M. Rugira raconte sa rencontre avec le courant des histoires de vie en formation à qui elle doit la découverte du fait que l'expérience constitue un véritable pivot dans l'aventure formatrice et productrice de connaissance. Elle relate alors l'impact de cette découverte qui lui a ouvert des voies nouvelles sur son chemin de formation et d'accompagnement.

À la lecture de ce texte, on peut soupçonner la place occupée par ce courant dans l'évolution de la psychosociologie à l'UQAR, tout comme on peut apercevoir combien l'importance du rapport à l'expérience, telle que fréquentée dans ce contexte, l'avait préparée à accueillir les outils pratiques de la psychopédagogie perceptive organisés principalement autour d'une expérience réellement incarnée et placée au centre de tout processus d'apprentissage dans le paradigme du Sensible.

« Du courant des histoires de vie en formation, j'ai d'abord reçu l'autorisation de m'engager dans un processus de formation expérientielle. J'ai également appris à apprendre de mon expérience, à l'observer, la conscientiser, la valider, la nommer, la partager, la réfléchir et enfin à lui donner le temps de me transformer. J'ai appris à parler, à réfléchir et à écrire à la première personne. J'ai appris à valoriser mon expérience humaine et à penser à partir d'elle » (Bois et Rugira, 2005, p.19).

Dans le même texte, la même auteure indique la valeur ajoutée du rapport au corps dans ce processus de formation et de production de connaissances. Elle avance que le renouvellement de la relation à son corps lui a permis d'appréhender et de vivre autrement le rapport au temps, à l'espace et de poser d'une manière totalement inédite la question de l'altérité et celle de la formation. Elle positionne ainsi l'importance des existentiels dans un tel processus d'accompagnement ou de formation. Ainsi, le renouvellement du rapport au corps permet au sujet en formation de découvrir un nouvel ancrage identitaire et participe de ce fait à une reconfiguration des manières d'être à soi et au monde, de faire l'expérience de soi et du monde. Elle dit avoir « appris à pénétrer le temps, celui qui se déroule en soi et qui donne de la consistance à l'expérience de la présence en soi ». Elle amplifie ce constat en partageant que :

« Je ne peux pas faire la différence entre le fait d'habiter le temps et le fait d'habiter mon corps. Ces deux dimensions me donnent le sentiment de m'habiter en tant que sujet vivant dans le monde. Il y a une qualité de présence qui m'apprend quelque chose de moi. C'est dans cette adéquation entre le temps et le moi que réside le processus de croissance, et auquel j'ai accès en temps réel. Cette adéquation s'inscrit dans mon corps sous la forme d'un mouvement en moi, rempli de nuances, de tonalités, de pensées. Ce processus est continu, mais sa permanence dépend de la qualité de l'attention portée à lui » (Bois, Rugira, 2006).

C'est dans cette optique qu'il semble évident que le défi pédagogique et méthodologique par excellence en approche somato-pédagogique de l'accompagnement consiste à veiller à la création des conditions d'une pédagogie expérientielle qui vise à la fois : «la rééducation attentionnelle et intentionnelle, le développement des compétences perceptives, descriptives, narratives, réflexives et dialogiques». (Rugira, 2013, p.215)

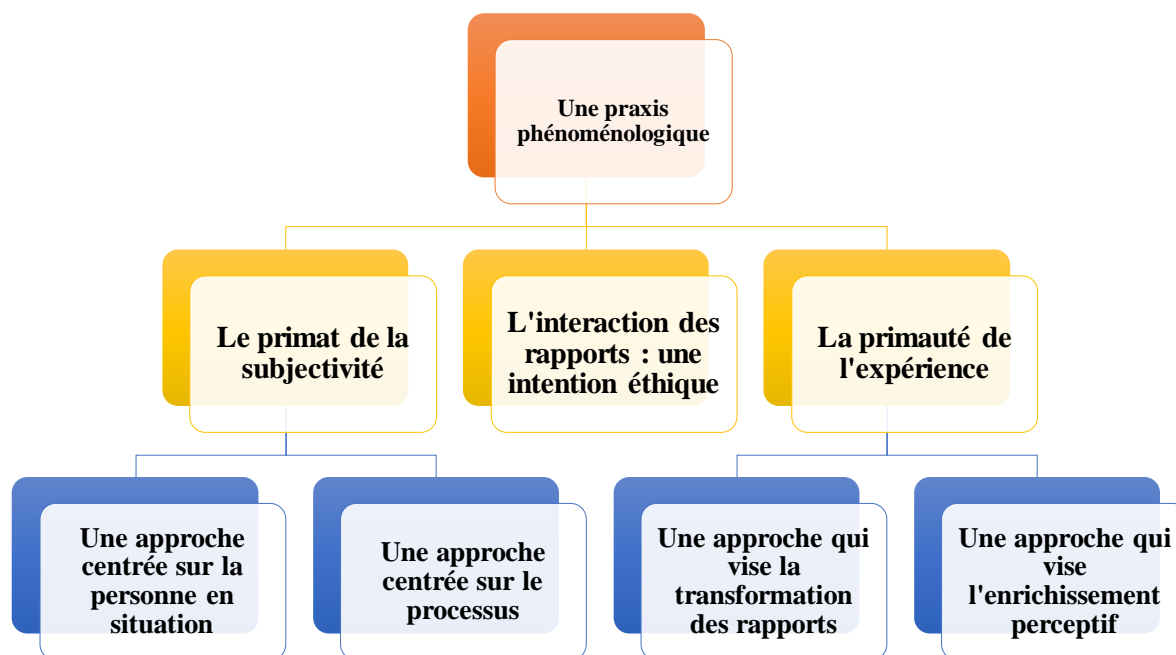


Figure 10 : Quelques principes-clés de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement

Léger et Rugira (2012) affirment par ailleurs que leurs actions de formation, de recherche et d'accompagnement se déploient dans une quête de cohérence qui articule cependant « les dimensions biographiques, praxéologiques et somatiques à la recherche des espaces de révélation de cette vie en mouvement et en quête de formes neuves » (Léger, Rugira, 2012, p.72). Ces auteurs affirment avoir une pratique professionnelle métissée, enracinée dans une perspective qui place le rapport au corps sensible au cœur de toutes leurs actions de formation, de recherche ou d'accompagnement et qui « ouvre sur une vision transdisciplinaire et transpersonnelle du soin, de la formation et de l'accompagnement » (Léger, Rugira, 2012, p.79).

3.2.3.2 *La question du « prendre soin » en approche somato-pédagogique de l'accompagnement*

Une autre dimension fondamentale dans l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement concerne le *prendre soin*. En effet, dans le champ des relations humaines, la dimension du *prendre soin* implique sans concession de « veiller attentivement et radicalement sur la vie vivante et inédite qui cherche à émerger dans les différentes situations où nous œuvrons » (Léger, Rugira, 2012, p.64).

Dans cette perspective, Rugira & Léger (2012) avancent que former des accompagnateurs de changement par la médiation d'une approche somato-pédagogique nous exhorte à situer radicalement nos actions éducatives dans un triptyque (*Pouvoir-être, Avoir-à-former et Devoir-prendre-soin*) que B. Honoré (1992), à la suite de Heidegger (1983) présente comme un impératif en formation. La visée essentielle consiste ici à reconnaître les possibilités d'être, qui logent en chacun de nous telles des puissances en dormance. Ainsi, nous avons la responsabilité de créer des conditions formatives pour que ces potentialités puissent trouver leurs voies de déploiement. Or, comme prendre forme neuve n'est jamais sans prix, il y a, selon B. Honoré (1992, 2001), dans toute entreprise formative une nécessité de prendre soin.

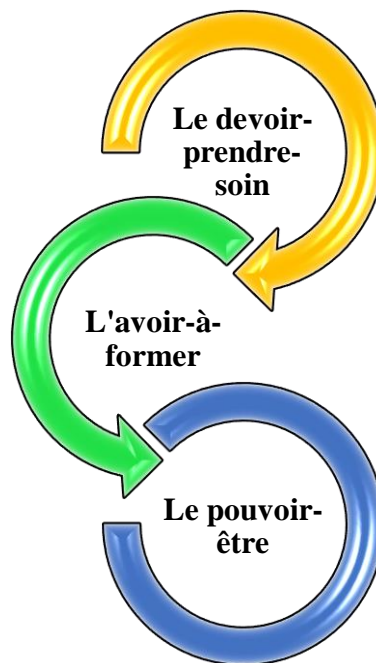


Figure 11 : *Le devoir-prendre-soin* au cœur du projet de déploiement du pouvoir-être

Il est important de souligner à cette étape de notre argumentaire que l'acte de formation ou d'accompagnement dans les pratiques psychosociales vise avant tout autre chose le déploiement du potentiel humain en vue de réactiver ces puissances en dormance qui en chacun de nous attendent des conditions pour pouvoir-être.

C'est dans ce sens que Rugira et Léger rappellent que nos « pratiques de veille croisent des démarches d'éducation attentionnelle, perceptive, réflexive et dialogique. Ces démarches nous permettent de veiller constamment sur les conditions qui cherchent à dévoiler, à

sauvegarder la vie et à «prendre soin de l'Être», comme dit si bien J.-Y. Leloup (1999) à l'instar de Philon d'Alexandrie » (2012, p.70).

Pour ce faire, il semble essentiel de veiller à faire de la place à la nouveauté, à l'imprévisible, voire même à l'inconcevable. C'est ce souci permanent de sauvegarder la vie qui est sensé guider les choix, les prises de décisions et l'ensemble des mises en action dans nos démarches d'accompagnement. C'est dans cette perspective que, sous l'inspiration de M. Zambrano (2007), D. Léger et J.-M. Rugira insistent pour dire que l'essentiel de leur mission de formation et de recherche consiste beaucoup « moins à créer des concepts, qu'à aider la vie à nous concevoir : Il appartient alors à chacun de bien vouloir accomplir librement, selon le mouvement qui lui est propre, l'avènement inachevé de sa propre naissance » (Léger, Rugira, 2012, p.69-70).

3.2.3.3 Accéder à un horizon ouvert grâce aux existentiels

Ainsi, pour contribuer à cet avènement inachevé de nos naissances, les pratiques de formation et d'accompagnement ont besoin de s'appuyer sur ce que certains phénoménologues (Merleau-Ponty, 1945 ; Heidegger, 1986 ; Gadamer, 1990) appellent les existentiels. En effet, ceux-ci s'entendent pour dire que, « peu importe la situation historique, culturelle ou sociale des êtres humains, nous comprenons, percevons et construisons notre monde depuis des existentiels » (Morais, 2012, p.69).

D'après Merleau-Ponty (1964), il n'existe pas de structure principale qui servirait de socle à l'existence et qui permettrait à l'être humain d'atteindre sa plénitude existentielle. Il propose par contre une ossature existentielle ouverte, à partir de laquelle le sujet humain peut construire son avenir. Il faut entendre ici l'idée d'une ouverture de la conscience qui permet de renouveler les rapports que l'être humain entretient avec lui-même, avec les autres et avec le monde.

Pour Richir (2008, p.15), parler des existentiels, c'est envisager la présence de ce qu'il appelle des « *structurants a priori* » d'une « *pensée se faisant* » qui se construirait dans notre mise à l'épreuve du monde. Comme le précise Jonckheere (1989, p.22), les existentiels désignent « des caractères ontologiques, essentiels et constitutifs de l'être homme ». Ils constituent donc des « conditions de possibilité de l'expérience humaine » (Morais, 2012,

p.69). Merleau-Ponty les présente en ces termes :

« En réalité, ce qui est à comprendre, c'est, par-delà les "personnes", les existentiels selon lesquels nous les comprenons, et qui sont le sens sédimenté de toutes nos expériences volontaires et involontaires. Cet inconscient à chercher, non pas au fond de nous, derrière le dos de notre "conscience", mais devant nous, comme articulation de notre champ. Il est "inconscient" parce qu'il n'est pas *objet*, mais il est ce par quoi des objets sont possibles, c'est la constellation où se lit notre avenir [...]. Ces existentiels, ce sont eux qui font le *sens* (substituable) de ce que nous disons et de ce que nous entendons. Ils sont l'armature de ce "monde invisible" qui, avec la parole, commence d'imprégner toutes les choses que nous voyons [...] » (Merleau Ponty 1964, p.234).

Nous sommes ici dans ce que D. Bois (2009) a tenté de formaliser et de démontrer à travers son riche concept d'*advenir*, dont nous avons déjà parlé plus tôt dans cette recherche. Dans le même ordre d'idées, Van Manen (1997, p.101) indique que les existentiels sont des caractéristiques universelles à travers lesquelles l'être humain est appréhendé dans sa plénitude existentielle, comme l'intuitionnait déjà Heidegger (1986) dans son concept de *Dasein*²³. À l'instar de Guimond-Plourde (2005) et de Morais (2012), l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement pose la corporéité, la temporalité, la spatialité, la relationalité, la formativité et l'évolutivité au cœur de tout processus de formation, de recherche et d'accompagnement. C'est donc à partir de ces existentiels qu'il devient possible d'appréhender le renouvellement des rapports à soi, aux autres et au monde. Ces rapports ne sont « ni analytiques, ni synthétiques, ni dialectiques, mais résolument intentionnels » (Guérin, 1998, p.159).

Le recours aux existentiels place cette approche d'accompagnement dans la dimension phénoménale dans la mesure où ce qui compte est la connaissance du monde à travers la conscience dont nous en avons. Ainsi, en intégrant les existentiels, l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement s'accorde au monde vécu et contribue au développement des connaissances et au renouvellement des pratiques dans le champ de l'accompagnement. D'après S. Morais :

«La *corporéité*, la *relationalité*, la *temporalité*, la *spatialité*, la *formativité* [et l'évolutivité] sont des existentiels [...] depuis lesquels nous percevons et expérimentons le monde. Ils constituent une configuration de fond depuis laquelle nos expériences deviennent possibles. [...] Si chacune de ces dimensions existentielles est différente de l'autre, et qu'elles peuvent être étudiées de façon isolée, ce n'est qu'ensemble qu'elles composent, dans un net rapport de réciprocité, l'expérience humaine. Les existentiels forment donc ensemble la structure de notre expérience du

²³ Le concept de *Dasein*, au centre de la philosophie heideggerienne renvoie à l'idée de « l'être-là », qui traduit le fait que la présence humaine est intentionnelle.

monde telle qu'elle apparaît dans notre « champ de présence » (Morais, 2012, p.70).

Dans le même ordre d'idées et à l'instar de la psychopédagogie perceptive (Bois, 2007; Berger, 2009), Guimond-Plourde (2005) et Morais (2012) rappellent avec insistance qu'on ne peut appréhender le *monde de la vie* en dehors de l'expérience du corps vivant et ressentant (la corporéité). C'est donc à partir de ce corps vivant et vécu qu'on peut appréhender subjectivement le temps vécu (temporalité) et l'espace ressenti plutôt que physique (spatialité). La compréhension du monde suppose également des relations partagées avec les autres et surtout intimement éprouvées (la relationnalité). Le rapport au corps, au temps, à l'espace et aux relations est alors vécu dans une dynamique qui ne peut plus nier que l'homme existe de manière évolutive et en formation (l'évolutivité et la formativité), comme l'affirme notamment B. Honoré (1992).

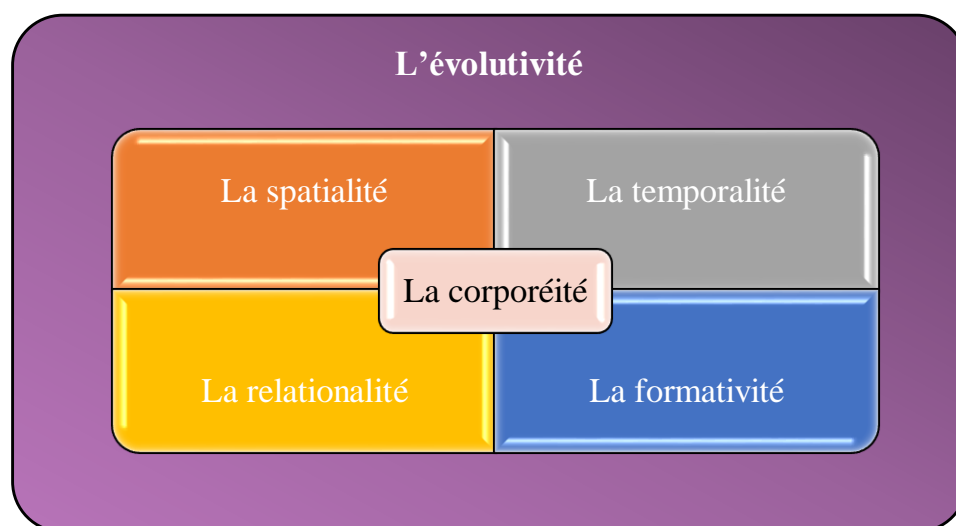


Figure 12 : Les existentiels comme conditions de possibilité de l'expérience humaine

- **La notion de corporéité** nous place devant l'évidence du corps humain non seulement comme condition indispensable et persistante de toute expérience humaine mais aussi comme ouverture perceptive à soi, aux autres et au monde. Depuis Merleau-Ponty (1965), l'idée du corps envisagé comme une exigence incontournable de toute possibilité d'expérience humaine n'est plus à discuter. La corporéité constitue donc une voie de passage incontournable pour expérimenter et exprimer le rapport à soi, aux autres et au monde. L'être humain est donc constamment traversé par ces multiples rapports. C'est ainsi que le corps constitue le socle de toute expérience perceptive et le fondement révélateur de toute expérience humaine (Morais, 2012).

- **La question de la temporalité** a déjà été abordée dans ce texte lorsqu'il a été question du concept d'advenir. À l'instar des phénoménologues, Bois (2009) envisage le temps de manière subjective. Le temps dont il parle n'a rien à voir avec le temps des horloges. Il parle d'une dimension incarnée et subjective de la temporalité vivante en s'appuyant sur le déploiement d'une modalité perceptive paroxystique. Il raconte d'ailleurs sa découverte de la présence de cette dimension existentielle et invariante dans l'être humain en ces termes :

«J'ai découvert la temporalité qui s'offrait sous la forme d'une texture très particulière, d'une substance incarnée qui circulait lentement dans la chair et que je pouvais pénétrer avec ma conscience perceptive. Durant cette période, je découvrais tous les indices d'un mouvement qui semblait représenter la dynamique d'une temporalité qui s'actualisait dans le corps [...] et qui s'écoulait au diapason de l'écoulement du temps qui traversait ma vie». (Bois, 2009, p.6)

Le même auteur affirme avoir pris conscience que cette relation singulière au temps ne pouvait avoir lieu en l'absence du ressenti et en l'absence d'un sujet conscient de lui-même qui se perçoit percevant. Il rejoint ainsi Bergson (2009) qui conçoit le temps comme une durée de la conscience.

- **Le concept de spatialité**, dans la phénoménologie de Merleau-Ponty (1945), aide à penser l'expérience spatiale corporéisée d'une manière qui rappelle que le sujet humain est toujours déjà spatialement situé. La question de l'expérience originaire de l'espace se pose ainsi comme une intentionnalité initiale qui précède toute objectivation, dans la mesure où elle constitue le rapport primordial du sujet au monde qui l'entoure. Comme le précise Morais (2012), l'environnement ne peut pas se penser comme une donnée objective, dans ses rapports géométriques de hauteur et de largeur, mais selon un rapport qualitatif qui est de l'ordre du senti. Le sujet sentant s'éprouve lui-même dans le monde dont il fait partie (Strauss, 1989). Dans le même ordre d'idées, Van Manen (1997, p.102) affirme que la notion de *spatialité* se distingue de la géographie dans la mesure où elle renvoie à un mode d'être au monde et exprime l'espace sous forme d'une expérience vécue.

Ainsi, le corps sensible nous permet de conscientiser qu'il existe à côté de l'espace physique et de l'espace relationnel une expérience spatiale incarnée, vécue dans notre chair sensible. Cette expérience constitue un chiasme qui permet au sujet d'expérimenter son environnement à la fois comme une extériorité et comme une intériorité. Au contact du corps sensible, l'éducation perceptive va jusqu'à permettre aux étudiants d'appivoiser leur espace intracorporel, péricorporel et extracorporel.

- **La notion de relationalité**, quant à elle, nous permet de réaliser que notre être-au-monde se révèle dans nos relations intersubjectives (Merleau-Ponty, 1945). La relationalité correspond ainsi au concret de la relation nouée au-delà de la séparation des êtres et implique un espace fait de situations, de pensées, de paroles et de gestes (Van Manen, 1997, p. 104). Comme en témoigne Guimond-Plourde, « dès lors, la subjectivité se comprend dans les tissus relationnels de l'intersubjectivité et l'intersubjectivité intègre les subjectivités dans les tissus de relations sociales. On ne peut comprendre l'une sans comprendre l'autre » (Guimond-Plourde, 2005, p.13).

Pour Morais (2012), l'être humain se développe au sein de ces relations qu'il entretient historiquement, dans l'interactivité de ses rapports avec d'autres humains. L'expérience de la relationalité a ainsi beaucoup à nous apprendre à propos de l'interdépendance entre subjectivité et intersubjectivité. Elle constitue aussi une invitation à habiter le monde à partir d'une expérience d'être-au-monde beaucoup plus vaste que l'expérience strictement personnelle. Pour les philosophes de l'intersubjectivité (Merleau-Ponty, 1945; Levinas, 1983), l'être humain s'inscrit avec l'autre dans une relation vécue qui lui est fondamentale.

- **La formativité** constitue, d'après B. Honoré (1992), un existentiel fondamental au même titre que les autres, précédemment cités. Pour cet auteur, l'être humain existe *en formation* : il s'agit là d'un fait universel et il n'en décide pas. Ce que l'homme doit déterminer, ce sont les conditions de son existence formative, des conditions qui favorisent le dévoilement de la formation dans son existence (Honoré, 1992). Précisons avec Morais (2012) que, pour cet auteur, la formativité humaine relève impérativement de l'initiative du sujet dans la mesure où il peut assumer, plus ou moins authentiquement, ses possibilités formatrices (Fabre, 1994). Ainsi, le fait que l'homme existe en formation signifie qu'il lui revient la responsabilité de participer à l'édification continue de sa forme humaine. En effet, issue du latin « formare », l'idée de former évoque d'emblée l'idée de donner forme à un être humain. M. Fabre (1994), R. Barbier (1995) ou encore B. Honoré (1992) posent la question de la formation comme une œuvre ontologique et comme une ouverture à l'existence. Pour M. Fabre, « [...] dans la formation, c'est l'être même qui est en jeu, dans sa forme » (Fabre, 1994, p. 23).
- **L'évolutivité** constitue pour B. Honoré (2013) un autre existentiel qui va avec la formativité mais qui ne peut être réduite à celle-ci. La notion d'évolutivité présume pour cet auteur, la possibilité pour l'être humain de s'ouvrir à une vie vivante, qui foisonne en amont des héritages et des conditionnements qui parfois paralysent et dévitalisent notre vie quotidienne. Comme le

propose A. Noël (2011), l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement envisage la relation au monde depuis le corps sensible comme une perception du Vivant en soi qui permet de construire une qualité inédite de présence à soi, aux autres et au monde. Le terme « Vivant en soi » se manifeste 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 interne » (Noël, 2011, p.4).

Rappelons que, dans l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement, ce n'est pas tant le corps qui constitue le fondement de la relation au monde mais bel et bien le Sensible. Dans cette perspective, D. Bois (2008b) insiste sur le fait que la rencontre intime avec son propre corps permet au sujet en formation de faire la rencontre d'une potentialité corporisée, au plus profond de son intériorité incarnée. Cette potentialité se présente sous forme d'un mouvement interne et elle emporte avec elle une dimension de modifiabilité, de formativité et finalement, de réversibilité d'un état immobile et fixe vers un état de mobilité et *d'évolutivité*, pour peu que la personne rencontre les conditions favorables à son éveil.

La potentialité humaine représente pour cet auteur une fonction de croissance, de dépassement de soi, mais aussi un lieu de la nature humaine qui n'a pas encore été exploré. La notion d'évolutivité évoque alors un cheminement vers le déploiement de chaque être, qui tend vers une « vie plus élevée » comme le dirait F. Cheng (2006), une vie de plus en plus ouverte à tous les possibles.

3.2.3.4 Se former à l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement : vers quelles compétences ?

Avant de conclure ce mémoire, il me semble important de revenir aux dimensions spécifiquement formatives de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement. En effet, comme nous l'avons déjà mentionné plus tôt dans ce mémoire, cette approche repose sur le rapport au corps sensible comme espace d'émergence des informations inédites susceptibles d'orienter nos actions d'accompagnement.

Dans cette optique, l'accompagnateur, au même titre que le formateur, est centré sur une vision expérientielle de la formation et doit ainsi créer des conditions pour que l'accompagné puisse se percevoir, reconnaître et valider ce qui se passe au cœur de son

intériorité corporelle, en vue d'en saisir le sens, de le réfléchir et d'agir en cohérence avec cette expérience. C'est la raison pour laquelle il me semble pertinent de finir cette partie sur la question de la formation des accompagnateurs compétents. Quelles sont au juste les compétences que cette approche permet de développer dans une perspective de formation des accompagnateurs du changement au sein des systèmes humains complexes ?

La notion de compétence est ici entendue comme *un savoir agir et interagir en situation* donnée (Le Boterf, 2002). Pour des raisons pédagogiques, je choisis de présenter par catégories des compétences que cette approche cherche à développer. Cependant, comme le signale avec justesse Le Boterf (2015, p.69), un accompagnateur compétent, à qui on peut faire confiance, « se reconnaît non pas à ce qu'il possède une liste de compétences, mais à ce qu'il agit de façon pertinente, responsable et cohérente dans les diverses situations qu'il doit traiter ou gérer ». Il devient donc important de penser la question de la compétence « en terme de processus » et de penser la formation en termes de création de conditions pour faciliter et comprendre des processus qu'un accompagnateur par la médiation du corps sensible doit mettre en œuvre pour agir de façon congruente, conséquente, pertinente et responsable. Pour le même auteur, avoir des compétences n'équivaut pas forcément à être compétent. *Être compétent*, c'est être capable d'agir et de réussir avec pertinence et cohérence en situation professionnelle et mobiliser une combinatoire de ressources appropriées. Il importe de rappeler ici que, pour former un professionnel compétent, il reste essentiel de travailler à créer des conditions nécessaires au développement des multiples compétences dont il aura besoin pour bâtir le professionnel qu'il est appelé à devenir. En effet, comme le proposent Désilets et Tardif :

« Les compétences sont des capacités de niveau supérieur, nécessaires à l'accomplissement de tâches complexes et globales. Leur développement exige notamment un aller-retour rapide et fréquent entre le général et le particulier, entre la théorie et la pratique, de même qu'un enrichissement par raffinements successifs » (Désilets et Tardif, 1993, p.19).

Nous avons déjà évoqué plus haut les capacités spécifiques que nous souhaitons développer par le biais de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement en vue de soutenir le développement personnel et professionnel des accompagnateurs de changement en formation initiale. Comme nous l'avons souligné plus d'une fois dans ce texte, il y a au centre de ce processus de formation et d'accompagnement par la médiation du corps sensible une démarche rigoureuse d'éducation attentionnelle et perceptive.

Le développement des compétences attentionnelles et perceptives servent ainsi de socle

et d'axe organisateur à toutes les autres, ce qui exige de la part des accompagnés et des accompagnateurs, de la part des formés et des formateurs, un engagement responsable dans son processus d'apprentissage au contact du corps sensible. A. Noël (2011) rappelle que, dans cette approche, l'impératif catégorique consiste à créer des conditions pour accéder à la manifestation du Vivant en soi. Pour ce faire, il est essentiel d'opérer une conversion attentionnelle pour s'intéresser prioritairement à ce qui se passe dans sa propre intériorité corporelle. Le sujet en formation devient alors, grâce aux protocoles pratiques hérités de la psychopédagogie perceptive, capable de construire, par l'intermédiaire du rapport au corps et au mouvement, un rapport stable, ressenti et éprouvé à soi, aux autres et à son environnement.

Comme le corps continue de constituer un des gros angles morts dans le domaine des relations humaines, le recours au corps sensible dans le processus de formation des accompagnateurs du changement dans les groupes, les communautés et les organisations reste encore aujourd'hui non acquis, ce qui exige un argumentaire solide. Nous sommes à tout moment mis au défi de procéder à une démonstration et d'affiner notre argumentation autant en contexte de formation que d'accompagnement pour dire en quoi et comment le recours à la médiation du corps sensible devrait nous permettre de devenir des meilleurs accompagnateurs du changement dans les systèmes humains complexes.

En effet, l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement forme à une série de compétences, à savoir des compétences que nous nommons ici contemplatives, réflexives, critiques, éthiques, dialogiques, écologiques et enfin politiques. L'approfondissement de ces différents types de compétences fera l'objet d'une autre recherche. Le projet ici consiste à les présenter brièvement pour donner à voir la cohérence de ce projet pédagogique et la logique qui régit ses liens avec les principes précédemment décrits.

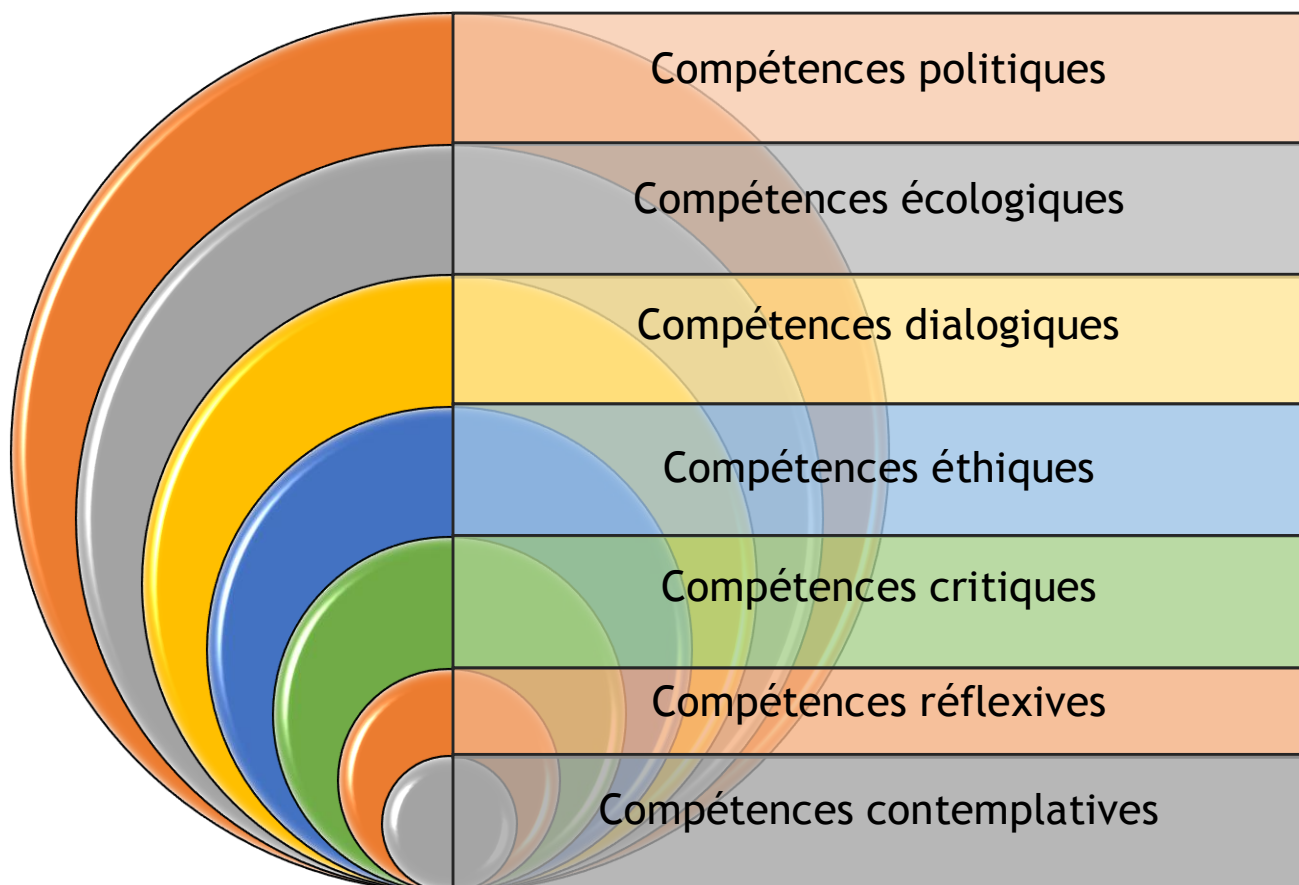


Figure 13 : Les compétences auxquelles forme l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement

➤ Les compétences contemplatives

À la source de ces compétences, il y a la préoccupation de ramener constamment l'attention de l'accompagné ou encore des formés sur leur éprouvé corporel, dans le souci de les aider à développer une finesse perceptive. Nous parlons alors de la primauté du développement des compétences attentionnelles, perceptives et introspectives. Nous sommes ici dans le secteur du développement de l'intelligence sensorielle, qui articule sans prédominance une attention à l'intériorité qui ouvre de manière renouvelée sur l'extériorité.

L'autre préoccupation à ce niveau consiste à apprendre à saisir les informations préreflexives inédites qui émergent de ce rapport renouvelé au corps sensible en vue de pouvoir en tirer du sens. Dans cette perspective, Léger et Rugira précisent que l'accompagnement somato-pédagogique permet d' « apprendre à être attentif, à percevoir, à sentir, à résonner, à penser et à nommer son expérience immédiate » (2012, p.78).

➤ Les compétences réflexives

Au-delà des compétences contemplatives qui nous font plonger dans un bain sensoriel et d'informations préreflexives, passer du rapport au corps à la compétence d'auto-accompagnement ou d'accompagnement des autres exige une mobilisation de ressources cognitives, métacognitives et réflexives. Il s'agit ici de déployer des capacités de discernement pour pouvoir saisir le sens qui se donne à travers les informations issues de la phase introspective afin de guider nos actions.

Apprivoiser les démarches réflexives participe ainsi à la construction d'un accompagnateur compétent. Dans un premier temps, il est capable d'apprendre de son expérience, dans la mesure où il sait mettre des conditions en place pour la vivre, l'observer, la décrire rigoureusement en vue de pouvoir en tirer le maximum de sens. Ainsi, la compétence d'un accompagnateur par la médiation du corps sensible se mesure à sa capacité de se percevoir, de stabiliser son attention et de saisir des informations qui émergent de son expérience. De plus, il est apte à *agir avec pertinence dans une situation donnée*, tout en *comprenant pourquoi et comment* il fait ce qu'il fait comme il le fait, au point de s'en construire « une image opérative ou encore une structure conceptuelle » comme le dit Le Boterf (2015, p.133).

Une autre dimension qui participe à la construction de la compétence réflexive est ce que nous pouvons appeler une compétence *métacognitive* qui permet une distanciation, une prise de recul par rapport à la situation, à la pratique et à la réflexion elle-même. La pratique réflexive nécessaire à cette étape consiste, dans un premier temps, à pouvoir s'ancrer dans une cohérence d'apprentissage expérientielle. L'apprenant peut ensuite prendre du recul par rapport à sa propre pratique, en vue de pouvoir expliciter la façon dont on s'y est pris pour modéliser et pour faire évoluer ses schèmes opératoires, de façon à « pouvoir les transférer ou les transposer dans de nouvelles situations » (Le Boterf, 2015, p. 134).

Il semble important d'insister ici sur le fait que le corps sensible constitue un partenaire exemplaire dans cette démarche réflexive. En effet, c'est au cœur des compétences contemplatives que le sujet apprend à exercer ce que nous aimons appeler une *conscience témoin*, qui facilite l'avènement du sujet qui se perçoit en train de percevoir et qui devient ainsi capable de réfléchir et de se réguler en cours d'action. En effet, le concept de *point d'appui* hérité de la psychopédagogie perceptive nous permet d'apprendre la suspension

phénoménologique et de prendre du recul dans cette démarche réflexive. On voit donc que le rapport au corps sensible est agissant à ce niveau du processus de développement de compétences, comme il sera d'ailleurs à tous les autres. C'est dans cette perspective que Rugira (2008) affirme l'importance d'apprendre une praxis de l'épochè en tant que « pratique et attitude au centre de tout processus de recherche, d'accompagnement, d'apprentissage et de compréhension d'inspiration phénoménologique. Elle propose de développer à l'aide de l'approche somatopédagogique de l'accompagnement des moyens pratiques pour soutenir chez les étudiants le processus de sortie de l'espace réduit au sein duquel ils sont enfermés par leurs fausses croyances. À la suite de Langeard (2002), elle précise, en citant Husserl, que « l'épochè n'est pas une inhibition, elle est une mise hors circuit de la croyance » (Rugira, 2008, p.126).

En effet, la pratique de l'épochè, de la suspension ou de la réduction phénoménologique consiste :

« à mettre entre parenthèses ses propres jugements préconçus, en vue de pouvoir appréhender les objets du monde avec un regard neuf, libre de tout préjugé, car il sait remettre en doute ses connaissances préalables. C'est dans cet ordre d'idées qu'il nous a semblé évident et surtout essentiel d'inclure la dimension corporelle et perceptive, mais aussi la pratique de la réduction phénoménologique, aussi bien dans nos pratiques formatives que dans notre réflexion sur le développement des compétences chez les professionnels de l'accompagnement que nous formons » (Rugira et Léger, 2015, p.71).

➤ **Les compétences critiques**

Le contexte de la formation aux métiers d'accompagnement ne peut pas faire l'économie de nous questionner à propos de l'importance pour les formateurs que nous sommes de contribuer au développement de compétences critiques chez les futurs accompagnateurs que nous formons. Précisons ici, à la suite de Nagels (2008) et Vergnaud (1998a), que les compétences dites critiques sont envisagées comme des compétences acquises par un professionnel au cours de son expérience, et qui font de lui quelqu'un de remarquable voire d'irremplaçable dans la mesure où on ne peut pas le substituer à un autre dans sa manière d'habiter son mandat. Le même auteur précise, par ailleurs, que le caractère critique d'une compétence ne se mesure pas seulement au fait que la personne qui la possède soit difficilement remplaçable mais aussi à la difficulté qu'elle a eu à l'acquérir.

En effet, ce type de compétence constitue une œuvre singulière issue d'une démarche rigoureuse d'apprentissage expérientiel vécue dans une perspective radicalement

autoformatrice. C'est ce qui explique que tous les professionnels qui ont suivi la même formation et qui ont même occupé les mêmes postes ne disposent pas de mêmes compétences critiques. Pour Nagels (2008), la question des compétences critiques est d'autant plus intéressante qu'elle fait réellement la différence entre les professionnels et représentent les enjeux de la professionnalisation et une mesure d'auto-efficacité chère à nos organisations. Disons à la suite de Vergnaud (1999) et Nagels (2008) que :

« La construction d'une compétence critique suppose que l'individu ait connu des expériences professionnelles variées et nombreuses et qu'il les ait analysées. Ses pratiques professionnelles en ont été modifiées et il a gagné en efficacité. Qu'a-t-il appris au fil de ses expériences successives? Essentiellement à mieux réguler son action, à l'organiser de manière plus performante. Tous les registres de l'activité se développent : les gestes, les activités intellectuelles et techniques, l'énonciation et le langage, l'interaction sociale et l'affectivité » (2008, p.37).

Toujours selon Nagels (2008), les compétences critiques ont le mérite de ne pas immerger trop rapidement le professionnel dans l'action. Elles lui permettent de conserver une certaine distance avec la prescription et de lui faire choisir le mode de résolution de problèmes le mieux adapté. La personne peut ainsi privilégier la prise d'informations pour mieux percevoir, comprendre et réguler son action en fonction de ses buts, des finalités qu'il souhaite atteindre. La création des conditions pour apprendre à développer ce type de compétences devient ainsi une visée centrale dans l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement.

Il me semble important de préciser que, dans notre approche, savoir activer la conscience de soi, de son corps et de son expérience, savoir différencier et verbaliser les données sensorielles en vue de pouvoir adapter son comportement à la situation perçue, constituent un socle indélogeable de la compétence critique. En effet, comme le précisent certaines recherches en neurosciences (Dokic, 2003), la perception consiste en une activité qui permet à l'organisme de prendre conscience de lui-même et de prendre connaissance de son environnement, grâce aux informations récoltées par ses sens. Elle implique une activité intense de traitement de l'information, car elle a également une fonction d'interpréter les données sensorielles. Ainsi, à la suite de Berthoz (1993), nous pouvons dire que, au contact du corps sensible, la compétence critique s'enracine dans une conscience de soi et du monde et s'édifie sur la capacité de construire un corps percevant, l'aptitude à se percevoir et enfin la capacité de changer de point de vue.

Il semble ainsi évident, comme le proposent Rugira et Léger (2015), qu'il n'y a pas d'agir éthique et critique pertinent en accompagnement, sans conscience de soi, sans la capacité

de se percevoir et de percevoir autrui, de se comprendre et de comprendre autrui. Berthoz (1993) précise dans la même foulée que «*la conscience de soi*» est d'abord une conscience «*du corps en acte*», un corps en mouvement qui doit être non seulement conçu et perçu, mais aussi vécu et surtout éprouvé, pour mieux soutenir les processus réflexifs et de discernement critique. C'est à ces conditions qu'un accompagnateur doté de compétences critiques peut saisir une information fiable, l'utiliser à bon escient dans un projet à risques psychosociaux et participer efficacement à un dialogue intersubjectif. Il peut ainsi résister à des orientations qui vont à l'encontre des œuvres humanisantes et proposer des alternatives plus viables.

➤ **Les compétences éthiques**

Dans les métiers d'accompagnement, comme dans d'autres professions relatives aux relations humaines, la compétence éthique consiste à discerner *l'action la plus humanisante* parmi toutes les actions possibles, dans une situation donnée, comme disait si bien J-F. Malherbe (1996). Au cœur de nos pratiques d'accompagnement, de formation et de développement des compétences éthiques se trouve l'intention de veiller sur la vie qui tente d'émerger dans les situations qui nous interpellent et nous plongent au cœur des enjeux humains, des défis organisationnels et des dilemmes éthiques inattendus. À travers une approche somato-pédagogique de l'accompagnement, nous invitons à porter une attention bienveillante sur la vie qui change, la vie qui bouge, la vie qui prend forme et qui ne cesse d'émerger et de se dévoiler au cœur des personnes, des situations, des sujets en formation et des groupes auprès desquels nous œuvrons. Rugira et Léger rappellent à cet égard que « nourrir l'ambition de concerner l'être humain dans son entièreté, y compris dans ses dimensions ontologiques et spirituelles, au sein de programmes de formation universitaires et de la culture occidentale laïque de ce début de siècle, demande beaucoup d'audace » (2015, p.75).

Les mêmes auteurs stipulent que les travaux de M. Foucault (2001) ont le mérite de leur offrir des voies de passage afin de dépasser l'opposition que les modernes ont introduite entre philosophie et spiritualité, entre connaissance de soi et souci de soi. À travers son travail archéologique au sein de la tradition occidentale, M. Foucault a posé les bases d'une réflexion éthique qui vise « les conditions et les possibilités indéfinies de transformation du sujet » (Foucault, 2001, p.508). Pour Rugira et Léger (2015), le souci éthique dans les pratiques

d'accompagnement exige de ne plus éluder la question de la dimension spirituelle de l'être humain. Avec Foucault, elles réitèrent qu'on pourrait appeler « spiritualité » :

« La recherche, la pratique, l'expérience par lesquelles le sujet opère sur lui-même les transformations nécessaires pour avoir accès à la vérité. [...] Il faut que le sujet se modifie, se transforme, se déplace, devienne dans une certaine mesure et jusqu'à un certain point, autre que lui-même pour avoir droit à l'accès à la vérité. La vérité n'est donnée au sujet qu'à un prix qui met en jeu l'être même du sujet. [...] La vérité représente ce qui illumine le sujet, ce qui donne la tranquillité de l'âme. Il y a dans la vérité et l'accès à la vérité, quelque chose qui accomplit le sujet lui-même, qui accomplit l'être même du sujet, ou qui le transforme » (Foucault, 2001, p.16-18).

Par ailleurs, précisons que la notion de compétence éthique évoque également la capacité d'identifier les valeurs sous-jacentes à nos discours et à nos pratiques. C'est ainsi que, à la suite de Sauvé (2013), nous soulignons que le fait de travailler au développement de la compétence éthique suppose de prendre conscience qu'une valeur n'a de sens que dans l'univers de signification où elle se situe, dans la vision du monde où elle s'inscrit. La même auteure précise par ailleurs que la compétence éthique implique :

« La capacité de clarifier son propre système de valeurs, de le confronter, de le remettre en question, de le valider ou de le reconstruire dans chacun des contextes qui impliquent un choix  thique. C'est ici qu'intervient fondamentalement la nécessité de clarifier sa propre vision du monde, d'expliciter l' cosophie qui guide nos décisions et de situer celle-ci dans la trame de notre culture de référence » (Sauvé, 2013, p.25).

➤ **Les compétences dialogiques**

Le développement de compétences dialogiques en approche somato-pédagogique de l'accompagnement consiste à apprendre à éduquer son attention, comme le propose Bois (2006), en vue de saisir une parole qui émerge du ressenti corporel et non d'une pensée abstraite issue de nos croyances, conditionnements ou représentations. Il s'agit donc d'être à l'écoute d'un corps qui délivre une pensée corporéisée, qui se glisse à son tour dans une parole sensible. Précisons que le fait de parler de compétence, comme nous l'avons déjà mentionné, invite à orienter son attention dans la direction de l'action. Les compétences dialogiques visent donc le dialogue intersubjectif envisagé comme un *agir*. Pour l'Hotellier (2003) :

« L'acte est un résultat et l'agir n'est pas le récit de l'acte, c'est l'acte se faisant. L'agir, ce n'est pas l'après coup. [...] L'agir, c'est le cheminement de l'acte. Ce dont il est question dans l'agir, c'est la naissance de l'acte, son développement, c'est l'unique, le particulier, le contingent, l'incertain, le contradictoire, l'imprévu, l'imprévisible, l'inconnu, le risque de la première fois » (L'Hotellier, 2003, p. 59-60).

Œuvrer pour le développement des compétences dialogiques suppose la création de conditions pour que s'ouvre un espace qui autorise un véritable dialogue intersubjectif. Notre expérience nous a montré qu'une formation efficiente au métier d'accompagnement gagne à prioriser le développement des compétences perceptives et, par conséquent, le déploiement de la sensibilité de l'accompagnateur dans sa présence au monde en vue de rendre accessible une pratique dialogique efficiente. Comme en témoigne A. L'Hotellier (2000) :

« La présence est toujours initiale, inaugurale et inédite. [...] La présence n'est présence que dans l'acte immédiat de son dévoilement. [...] La présence, toujours co-présence en travail est influence réciproque qui autorise à exister. À l'inverse de toute autre influence qui blesse, bloque, ralentit et parfois instrumentalise, la personne ne se développe dans son humanité entière que si elle est reconnue dans sa présence par la présence d'un autre » (2000, p.127).

Rugira et Léger (2015) avancent ainsi que former à la présence demande, dans un premier temps, d'exercer des compétences attentionnelles et perceptives et, dans un deuxième temps, de les compléter par l'impératif d'un entraînement à une *pratique du conseil*, une pratique à la fois introspective, réflexive, critique et dialogique, qui autorise et facilite le «*tenir conseil*» au sens où l'entend A. l'Hotellier (2000). Le *tenir conseil* consiste formellement à apprendre à *délibérer pour agir*, plutôt qu'à *édifier une règle à suivre* qui est prescrite sous forme de loi ou prodiguée sous forme de conseils. L'approche somato-pédagogique de l'accompagnement, par son versant dialogique, s'inspire de l'œuvre d'A. L'Hotellier dans la mesure où, avec lui, nous posons radicalement « la centration du conseil sur l'agir sensé, en situation, des personnes en devenir » (L'Hotellier, 2003, p.45).

Les mêmes formatrices-chercheuses s'entendent pour dire que la dimension dialogique de leurs pratiques s'inspire également des théories de l'intersubjectivité telles que les envisageait A. Schütz (1959), le précurseur de la phénoménologie sociale. Située au carrefour de la sociologie compréhensive (Weber, 1992) et de la phénoménologie transcendantale (Husserl, 1992), la phénoménologie sociale nous permet d'envisager un vivre ensemble fondé sur la mise en dialogue de l'ensemble des subjectivités qui constituent notre environnement.

À la suite de Schütz, Rugira et Léger (2015) considèrent l'intersubjectivité comme une donnée d'emblée ontologique et structurante du monde social et de la vie quotidienne. Le dialogue intersubjectif façonne ainsi les conditions de notre expérience du monde, de son interprétation, de notre discernement et de notre agir au quotidien.

➤ Les compétences écologiques

L'approche somato-pédagogique de l'accompagnement, telle qu'elle est présentée dans cette recherche, s'est développée au croisement de la psychopédagogie perceptive et de l'intervention psychosociologique. Or, dans le champ de pratique de la psychosociologie, l'approche écologique est un incontournable. C'est pour cette raison que ce mémoire ne pouvait pas faire l'économie de poser la question du développement des compétences dites écologiques.

Dans cette optique, C. Bouchard (1987) avance que les compétences écologiques suggèrent la capacité de procéder à une analyse systémique et structurelle des situations d'accompagnement. Elles évoquent également la complexité des interactions entre une multitude de niveaux de réalités qui est ici appréhendée du point de vue phénoménologique. En effet, l'enjeu ici consiste à outiller les accompagnateurs afin de leur permettre d'approcher la manière dont chacun des acteurs en présence appréhende les questions qui sont les siennes dans sa situation et dans l'environnement où il se trouve. Dans cette perspective, le développement de compétences écologiques vise la capacité de reconnaître la complexité des situations ainsi que l'importance de l'expérience et de la perception singulières des accompagnateurs. Ceci participe à stimuler son imagination, sa créativité et à sortir le professionnel de l'accompagnement des querelles théoriques. Il peut alors habiter sans prédominance la tension théorie / pratique et individu / communauté dans les environnements où il œuvre au quotidien.

Selon C. Bouchard (1987), le souci de développer des compétences écologiques des accompagnateurs « débute par une analyse de l'interaction entre de multiples éléments et débouche sur la création de projets qui rendent compte de la complexité de la situation » (1987, p.456). Le même auteur précise par ailleurs que l'interprétation écologique de la situation réfère également à l'organisation administrative qui forge le contexte professionnel de l'accompagnateur ainsi que l'univers des personnes, des groupes, des équipes ou encore des organisations qu'il accompagne.

Ce type de regard sur les personnes et sur leur situation complexe favorise l'émergence de projets concertés et pluri-systémiques. Ce type de compétences encourage les accompagnateurs à s'approprier des compétences présentes mais souvent méconnues ou inconscientes pour eux-mêmes et pour les systèmes où ils évoluent, ou encore des compétences

connues et non exploitées. Les compétences écologiques favorisent donc le déploiement du pouvoir participatif, dans la mesure où elles cherchent à augmenter le pouvoir d'agir de tous les acteurs en présence ainsi que leur engagement dans une perspective collaborative.

Les compétences systémiques visent l'interaction et l'interdépendance entre les différents acteurs impliqués dans une situation donnée et des systèmes où ils évoluent. En effet, pour Bronfenbrenner (1979, 1986), les comportements et les conduites que l'on observe sont le produit de l'interaction entre les personnes et leur environnement. Bouchard propose d'ailleurs que :

« Les écologistes définissent l'environnement comme la juxtaposition de couches systémiques imbriquées les unes dans les autres (à la manière de poupées russes) où les interactions sont réciproques. Les interactions ne sont alors pas seulement présentes entre l'individu et un seul niveau environnemental, mais entre la personne et plusieurs niveaux à la fois, eux-mêmes en interaction. De plus, l'individu est un système capable d'influencer les autres éléments systémiques et non pas seulement sous l'influence de ceux-ci » (Bouchard, 1987, p.457)

Dans ce sens, l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement est sensible à la fois aux dimensions individuelle, familiale, communautaire, sociale et culturelle. Un accompagnateur écologiquement compétent ouvre alors son attention à tous ces niveaux et tente de percevoir la nature des interactions qui les constituent ainsi que leurs effets sur la vie des acteurs en présence. À titre d'exemple, disons que l'accompagnement d'un enfant en difficulté nécessite de s'intéresser aux interactions entre l'enfant et les différents acteurs qui sont en relation avec lui, aussi bien dans sa famille, que dans les institutions scolaires, les services sociaux, les services de santé, de loisirs, etc. Dans la perspective psychosociologique, la personne elle-même est vue comme un système et les caractéristiques qui lui sont propres sont mises en dialogue avec celles des différents systèmes avec lesquels il est en interaction. Précisons enfin avec Sauvé (2013) que :

« la prise en compte et en charge des « questions vives » qui animent nos sociétés fait appel au développement d'une écocitoyenneté, soit une citoyenneté consciente des liens étroits entre société et nature, une citoyenneté critique, compétente, créative et engagée, capable et désireuse de participer aux débats publics, à la recherche de solutions et à l'innovation écosociale. Il importe entre autres de valoriser et de soutenir l'apprentissage social dans les divers contextes d'interaction citoyenne et d'ancrer la formation dans les réalités des milieux de vie » (Sauvé, 2013, p.21)

Cette question d'écocitoyenneté introduite ici somme l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement de se positionner et de préciser les implications politiques et

pédagogiques susceptibles de favoriser ce que Sauvé (2013) appelle un *apprentissage écocitoyen* qui favorise une responsabilité partagée ainsi que ses savoir-faire-ensemble.

➤ **Les compétences politiques**

D'après Sauvé (2013), nous sommes tous invités à bâtir ou encore à rétablir les savoirs écologique et politique, à les situer à une distance critique, à leur octroyer un sens, en vue de les interpréter et de les renouveler dans l'agir. À cet effet, le développement d'une compétence politique devient un incontournable dans la formation des accompagnateurs du changement appelés à œuvrer dans des systèmes humains complexes et dans une société en pleine mutation civilisationnelle.

À l'instar de Sauvé (2013), nous croyons que la construction d'une compréhension du monde plausible et rigoureusement vérifié dans le cadre d'une action d'accompagnement, la mise à jour de la perception qu'ont les différentes parties prenantes dans la situation, la participation active à un exercice de concertation qui vise la création de nouveaux compréhensifs et des solutions inédites, la participation aux débats publics, la résistance à des décisions qui vont à l'encontre du respect des personnes et des communautés et la proposition d'alternatives égalitaires constituent des manières efficaces de mettre en œuvre nos compétences critiques et politiques. Pour Sauvé (2013) :

« La notion de compétence politique fait d'abord référence à un ensemble de connaissances sur les grands courants politiques, par exemple, ou sur les structures et les dynamiques socio-politiques, sur les lois et règlements, sur les acteurs et les jeux de pouvoir, sur les stratégies d'action, etc. Il importe d'acquérir une certaine culture politique, complémentaire à la culture éthique et nécessaire à l'exercice de la critique sociale, en vue de mieux fonder l'affirmation et la justification des choix politiques » (p.28).

La même auteure affirme que la compétence politique implique le développement de savoir-faire collectifs, qui incluent la dimension politique des situations d'accompagnement. Dans cette perspective, il devient possible d'envisager les problèmes à partir des territoires, une option qui permet l'identification des ressources disponibles dans l'environnement des personnes accompagnées et une meilleure articulation des efforts de tous.

Les compétences politiques favorisent également des perspectives démocratiques et participatives qui visent la mise à contribution des compétences de tous. Dans cette optique,

les fonctions des différents acteurs varient selon les contextes, les alliances se tissent entre les personnes et les horaires s'accommodent aux besoins des systèmes accompagnés. Cela exige une vision du monde qui permet aux administrateurs d'envisager de faire de la place à l'émergence et d'éviter de vouloir tout planifier et tout contrôler. La prise en compte de la dimension politique permet ainsi aux accompagnateurs de faire de la place à leur propre créativité, de créer des environnements qui favorisent la concertation plutôt que la supervision. Dans ce contexte, il devient également possible de déployer l'engagement et le pouvoir agir des accompagnateurs tout en évaluant les impacts du leadership partagé sur l'efficacité et le renouvellement des pratiques.

Précisons enfin que les compétences politiques impliquent également la maîtrise des stratégies d'argumentation et de communication, la maîtrise des processus démocratiques ainsi que la mise en œuvre de stratégies d'action qui supportent la responsabilité et l'engagement individuels et collectifs ainsi que la mise en place d'une démocratie participative. C'est par l'intégration de telles compétences que se construit *un savoir-agir* qui implique de « savoir dénoncer, résister, choisir, proposer, créer; revendiquer la démocratie participative et y participer avec engagement » (Sauvé, 2013, p.28-29). Les compétences politiques des accompagnateurs favorisent de cette manière l'exercice d'une véritable écocitoyenneté libre et responsable. Ils réalisent ainsi, à l'instar de Nelson Mandela (1995), qu'être libre, ce n'est pas seulement se débarrasser de ses chaînes, mais vivre d'une façon qui respecte et renforce la liberté des autres.

CONCLUSION GENERALE

L'intelligence est la force, solitaire, d'extraire du chaos de sa propre vie la poignée de lumière suffisante pour éclairer un peu plus loin que soi – vers l'autre là-bas, comme nous égaré dans le noir.

C. Bobin, *L'Inespérée*

Ce travail me semble être une belle amorce d'une pensée qui s'inaugure et d'une aventure qui ne fait que commencer. Ainsi, je ne conclus que pour mieux m'ouvrir au temps qui vient, grâce à la fermeture de cette première boucle d'un processus qui continue d'évoluer. Je commencerai par présenter ce qui me semble être les forces de cette recherche en mettant en lumière ses contributions, que ce soit sur les plans méthodologique, épistémologique, théorique et pédagogique, puis en présentant de manière synthétique l'essentiel des résultats qui ressortent de cette démarche. J'exposerai ensuite les limites de cette recherche avant d'aborder les questions qui ouvrent sur de nouvelles perspectives de recherche, autant pour moi que pour les praticiens-chercheurs qui évoluent au sein du GRASPA voire du CERAP, à la suite de ce travail.

Les principales contributions de cette recherche

Concernant les forces de cette recherche, rappelons tout d'abord que du point de vue de la psychosociologie, chaque approche, comme chaque système humain complexe, a besoin d'être socio-historiquement, culturellement, contextuellement et institutionnellement situé pour pouvoir exprimer son potentiel, sa pertinence, sa cohérence et accomplir au mieux ce pour quoi elle a été créée. Dans cette perspective, je voudrais souligner le fait que cette recherche a permis de rendre compte de l'inscription institutionnelle, sociohistorique et culturelle de l'émergence de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement. En effet, ce texte met en lumière plusieurs repères historiques et contextuels qui ont contribué à son émergence et qui balisent à ce jour son positionnement au sein de l'institution universitaire et du champ de la psychosociologie, vue comme pratique et domaine de connaissances.

Ce mémoire m'a donc permis d'identifier les défis, les enjeux, les questions ainsi que les ambitions qui ont motivé la création de cette approche et son inscription départementale, professionnelle et disciplinaire. Raconter l'émergence de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement, c'est raconter une histoire de rencontres, d'interfécondation, de métissage entre les personnes, les disciplines, les pratiques, voire les cultures et les continents. La marche évolutive de cette approche poursuit sa progression, tout comme elle continue d'influencer le devenir de l'approche, de reconfigurer sa cohérence interne et de tailler sa place parmi les autres approches d'accompagnement en présence au sein de la discipline, de la culture professionnelle et de la réglementation québécoise des métiers d'intervention en relations humaines.

Dans un deuxième temps, il semble essentiel de souligner les apports de cette recherche sur les plans épistémologique, paradigmatique et méthodologique. En effet, cette recherche propose une innovation méthodologique. L'articulation du paradigme du Sensible et de la recherche théorique d'inspiration herméneutique constitue à ma connaissance une originalité par rapport à l'ensemble des travaux réalisés au sein du GRASPA et du CERAP.

Par ailleurs, rappelons que, sur le plan théorique, la communauté des praticiens-chercheurs du GRASPA exprimait un urgent besoin de voir et de monter clairement les contours théoriques, méthodologiques et pédagogiques de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement. Que ce soit dans le secteur de la formation, de la recherche ou de l'intervention, il ressortait un pressant besoin de construire un discours cohérent et structurant adapté à notre champ de connaissance et à notre domaine professionnel, pour guider nos étudiants et présenter à notre communauté scientifique et à nos partenaires dans les milieux des repères théoriques, conceptuelles, pédagogiques et éthique de cette approche. Ce mémoire aura initié de façon significative ce travail, en nous offrant un fil conducteur qui tient la cohérence de cette approche somatique et pédagogique de l'accompagnement du changement humain. Cette recherche théorique a eu le mérite de rassembler les données nombreuses mais qui restaient somme toute dispersées dans différentes publications réalisées par les membres de notre groupe de recherche au cours des dernières années.

Ce travail de rassemblement a également permis de faire des liens inédits et de faire des propositions novatrices pour certains aspects de cette approches qui étaient jusque-là non perçus ou tout simplement non encore nommés.

Enfin, une autre force de cette recherche consiste à mettre à la disposition des praticiens en intervention psychosociologique formés à l'UQAR et qui ont été également formés à cette approche, des balises épistémologiques, théoriques, pratiques et pédagogiques. Les repères qu'offre cette recherche vont les soutenir dans le développement et le renouvellement de leurs pratiques d'accompagnement par la médiation du corps sensible, dans le champ des relations humaines. Ce mémoire leur offre des moyens pour développer un discours cohérent sur leur pratique d'accompagnement par la médiation du corps sensible, pour les présenter à leurs collègues, leurs partenaires et aux personnes qu'ils accompagnent. Ces balises pourront également leur servir de repères afin de nourrir leurs réflexions sur leurs propres pratiques d'intervention, de recherche ou de formation. Elles leur permettront également de conduire de manière efficiente des échanges réciproques de savoirs et de pratiques afin d'approfondir leurs actions pédagogiques, de mieux comprendre leurs choix d'accompagnement, de renouveler et d'enrichir leurs pratiques et faire évoluer cette approche.

Les limites de cette recherche

Il me faut, au bout de ce processus, consentir à ce que ce mémoire de mestrado soit un premier pas, si décisif soit-il et non l'œuvre d'une vie. En effet, je suis encore jeune et je ne fais ici que m'initier au métier de chercheur, j'ai du temps devant moi et bien d'autres projets. Cela me permet d'appréhender les limites de cette recherche avec une certaine sérénité. En effet, cette étude n'a pu aborder que quelques aspects de mon objet d'étude. Elle est donc loin d'être complète ou exhaustive. À titre d'exemple je pourrais mentionner le fait que les choix épistémologiques et méthodologiques qui ont été faits ont permis d'apercevoir un certain nombre de faces de la réalité étudiée sans pouvoir toutes les éclairer. Ainsi, ce que nos lunettes ne nous ont pas permis de voir fera partie des perspectives de développement de nos futures recherches.

Le choix de concentrer cette recherche autour des publications déjà existantes afin d'assurer une analyse transversale de contenus a donc ses forces et ses limites. Ainsi, j'ai pu effectuer une élaboration théorique grâce à un processus interprétatif et dialogique mené avec la collaboration de quelques praticiens-chercheurs du GRASPA.

Ce choix était, me semble-t-il encore aujourd'hui, le plus pertinent dans mon contexte. En effet, pour répondre à ma question de recherche et atteindre les objectifs que je m'étais fixés en concertation avec les laboratoires de recherche où j'évoluais dans le cadre de ce Mestrado,

faire une recherche théorique, d'inspiration herméneutique sur le mode du Sensible était certainement la meilleure école pour m'initier au métier de chercheur tout en répondant à ma question de recherche et aux questions que mes contextes académiques et professionnelles posent à la connaissance.

Par ailleurs, pour aller plus loin dans la spécification de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement, on pourrait aussi essayer d'aborder cet objet d'étude en passant par l'expérience vécue par les personnes qui sont formées à cette approche ou qui sont accompagnées par cette médiation. En ce sens, je me dis que plusieurs autres voix pourraient être entendues et ainsi nous aider à enrichir notre compréhension du phénomène à l'étude. À ce propos, je pense surtout aux autres praticiens qui ont été formés à l'UQAR dans les programmes en psychosociologie à l'UQAR et qui ont été initiés ou formés à cette approche au cours de leur formation au baccalauréat en psychosociologie. Ils pourraient nous permettre d'apercevoir le sens qu'ils donnaient à l'expérience formatrice qui était la leur, aux liens qu'ils tissaient avec l'ensemble de leur formation ainsi que les effets de cette formation en matière de transfert dans leurs pratiques d'accompagnateur. Il pourrait donc être très intéressant d'avoir accès à leur expérience singulière, à leur perception de la pertinence de cette approche dans notre domaine et à leur évaluation des effets de l'approche sur leur parcours pédagogique et sur leur inscription socio-professionnelle.

On peut également penser aux personnes qui bénéficient ou ont déjà bénéficié d'accompagnements offerts par des personnes ayant été formées par des membres du GRASPA. Ces données seraient pertinentes pour réguler et faire évoluer les travaux de modélisation de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement ainsi que les pratiques pédagogiques l'incarnant.

Aussi, l'élaboration théorique de cette recherche a été menée dans un souci d'implication et de dialogue avec plusieurs membres-chercheurs du GRASPA, ce qui en assure une certaine validation au sein de ce groupe de recherche. Par contre, ce travail n'a pas été mis en discussion avec les membres du CERAP. Or, il serait pertinent de voir comment ces derniers perçoivent cette approche, son émergence, son évolution, sa cohérence et son incarnation dans d'autres contextes et cultures. Il serait important de les entendre notamment par rapport au respect des principes-clés qui caractérisent le paradigme du Sensible, sa compréhension et son intégration dans les autres domaines de connaissances et champs de pratiques. La perception

des membres du CERAP quant à cet enjeu de métissage transdisciplinaire pourrait notamment être abordée dans le cadre d'une future recherche doctorale.

Perspectives

Mes prochaines recherches porteront éventuellement sur une mise en dialogue à propos de la perception de la cohérence théorique et paradigmatique des choix et des conditions pédagogiques tels qu'expérimentées par nos étudiants et perçues par les formateurs dans le cadre de l'enseignement de cette approche et de son application dans les pratiques d'accompagnement à l'œuvre dans cette culture de formation aux métiers d'accompagnement du changement humain à l'UQAR.

Finalement, je constate que ce chemin de formation et de recherche m'a non seulement mis sur le chemin de mon devenir chercheur, mais il m'a permis de mettre encore plus de clarté et de cohérence dans ma perception de mon métier d'accompagnateur somatique et de formateur de cette approche. Une recherche collaborative qui mettrait en dialogue, les étudiants, les praticiens, les patrons qui emploient nos finissants et les bénéficiaires de nos pratiques d'accompagnement constituerait à mon avis une avenue pleine de promesses pour la suite de nos recherches.

La question du transfert des connaissances, après la période de formation initiale, et celle de la pénétration de cette approche, de la vision du monde et des pratiques d'accompagnement dont elle est porteuse dans le champ des relations humaines, autant dans les organisations, les communautés, les groupes et les équipes de travail où œuvrent nos diplômés, me préoccupent également. En effet, comme aime le dire J.-M. Rugira (2015)²⁴ « le but ultime est de faire de cette quête intellectuelle et professionnelle, non seulement une occasion de transformation personnelle mais aussi une possibilité d'opérer une révolution culturelle dans nos familles, nos équipes de travail, nos organisations et nos communautés ».

²⁴ Rugira, J.-M. (2015) Littérature grise : notes de cours

BIBLIOGRAPHIE

- Argouarc'h, E. (2014). *De la corporéité à l'oralité - Un chemin créateur Itinéraire heuristique d'une accompagnatrice somatique*. Mémoire présenté à l'UQAR, comme exigence partielle de la Maîtrise en études des pratiques psychosociales.
- Arsenault, K. (2011). *De l'élan vital à l'émergence du sujet créateur : Par-delà les retenues, entrer dans un processus autopoïétique au contact du sensible*. Mémoire présenté à l'UQAR, comme exigence partielle de la Maîtrise en études des pratiques psychosociales.
- Argyris, C. et Schön, D.A. (1975). Theory in practice : Increasing professoral effectiveness. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Austry, D., Berger, E. et Lieutaud, A. (2013). «Faire de la recherche avec et depuis son corps Sensible : dix ans de recherches en psychopédagogie perceptive ». Dans *Réciprocités*, n°8, pp. 7-25.
- Austry D. (2009). « Le touchant touché dans la relation au Sensible, un philosophie du contact », in Bois D., Josso M.-C., Humpich M. (éds.), Sujet sensible et renouvellement du moi, les apports de la fasciathérapie et de la somato-psychopédagogie. Ivry-sur-Seine : Éditions Point d'appui, pp. 137-166.
- Austry, D., Berger, E. (2009). « Le chercheur du Sensible – Sa posture entre implication et distanciation ». 2ème colloque international francophone sur les méthodes qualitatives, Université de Lille, publié en ligne (<http://www.trigone.univ-lille1.fr/cifmq2009/?/Les-actes-du-colloque>).
- Barbier, J.-M. (1996). Savoirs théoriques et savoirs d'action. Paris : PUF.
- Barbier, R. (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.
- Beauchesne, M. (2015). « Pouvoir devenir sujet au cœur et par-delà les contraintes biographiques ». Dans Identité, altérité, réciprocité. Pour une approche sensible de la formation, du soin et de l'accompagnement, Austry, D., Berger, E., Grenier, K. et Léger, D. (dir.). Ivry-sur-Seine : Éditions Point d'Appui. pp. 259-278.
- Beauchesne, M., Bergeron, P., Cousin, V. et Gauthier, J.-P. (2013). « Expériences de métissage; Observer et témoigner du devenir individuel et collectif sur le plan personnel et professionnel au carrefour des identités, des altérités et des réciprocités en mouvement ». Dans Identité, altérité et réciprocité; articulation au cœur des actions d'accompagnement et de formation, Bois D., Gauthier J.-P., Humpich M. et Rugira J.-M. (dir.). Rimouski : Les Éditions Ubuntu, pp.229-252.
- Beauchesne, M. (2011). *Pouvoir devenir sujet, au cœur et par-delà les contraintes biographiques. Un itinéraire de formation à la reliance*. Mémoire de Maitrise en étude des pratiques psychosociales, Université du Québec à Rimouski.

- Beauvais, M. (2004). « Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement ». Dans Savoirs, 6, 99-113.
- Bellenger, L. (1980). L'argumentation. Paris: Editions ESF.
- Berger, E. (2009). *Rapport au corps et création de sens en formation des adultes. Étude à partir du modèle somato-psychopédagogique*. Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Paris 8.
- Berger, E. (2006). La somato-psychopédagogie ou comment se former à l'intelligence du corps. Paris : Éditions Point d'Appui.
- Bergeron, P. (2014). *Apprendre à apprendre de son expérience : un chemin de formation et de renouvellement pratique*. Mémoire présenté à l'UQAR comme exigence partielle de la Maîtrise en étude des pratiques psychosociales.
- Bergson, H. (2009). Evolution Créatrice, Edition critique. Paris : Puf quadrige, 2009.
- Berthoz, A. (1998). « Leçon inaugurale ». Dans *Physiologie de la perception et de l'action*. Chaire de Physiologie de la perception et de l'action (1993-2010), 26 mars 1993.
- Bertrand, I. (2013). Accompagnement en somato-psychopédagogie et renouvellement du rapport à soi. Dans Réciprocités, (8), 36-44.
- Billeter, J.-F. (2006). Leçons sur Tchouang-Tseu. Paris : Allia.
- Bobin, C. (1996). L'inespérée. Paris : Éditions Gallimard. 120p.
- Bohm, D. (1986). À propos du dialogue – Transcription et édition : Phildea Fleming, James Brodsky. CA : David Bohm Deminars, Ojai.
- Bois, D. (2015a). « Conférence de Danis Bois au Brésil dans l'Université Fédérale de Rio de Janeiro – Contribution de la méthode Danis Bois dans l'éducation somatique ». <http://danis-bois.fr/?p=1505>, consulté le 27 novembre 2015.
- Bois, D. (2015b). « Rétablissement de la réalité scientifique concernant la fasciathérapie : réponse du professeur Danis Bois au document mis en circulation par le CNOMK et inspiré par le CorteX ». http://danis-bois.fr/?page_id=1358, consulté le 16 janvier 2016.
- Bois, D. (2013). « De la fasciathérapie à la somato-psychopédagogie : analyse bibliographique du processus d'émergence de nouvelles disciplines ». Dans Sujet sensible et renouvellement du moi; les apports de la fasciathérapie et de la somato-psychopédagogie, Bois D., Josso M.-C., Humpich M. (dir.). Ivry-sur-Seine : Éditions Point d'Appui, pp.47-72.
- Bois, D. (2009). « L'advenir, à la croisée des temporalités : analyse biographique du processus d'émergence du concept de l'advenir ». Dans *Réciprocités*, (3), 6-15.
- Bois, D. (2008). Candidature à l'épreuve d'agrégation. Prof. Docteur Danis Bois. Porto : Universidade Fernando Pessoa.

- Bois, D. (2007). *Le corps sensible et la transformation des représentations chez l'adulte - Vers un accompagnement perceptivo-cognitif à médiation du corps sensible*. Thèse de doctorat européen en sciences de l'éducation non publiée, Université de Séville, Séville.
- Bois, D. (2006). Le moi renouvelé, introduction à la somato-psychopédagogie. Ivry-sur-Seine : Éditions Point d'Appui.
- Bois D. (2005). *Corps sensible et transformation des représentations : propositions pour un modèle perceptivo-cognitif de la formation*, Tesina en didactique et organisation des institutions éducatives, Séville : Université de Séville.
- Bois, D. (2001). Le Sensible et le mouvement. Ivry-sur-Seine : Éditions Point d'Appui.
- Bois, D., Austry, D. (2009). « Vers l'émergence du paradigme du Sensible ». Dans Sujet sensible et renouvellement du moi ; les apports de la fasciathérapie et de la somato-psychopédagogie, Bois D., Josso M.-C., Humpich M. (dir.). Ivry-sur-Seine : Éditions d'Appui, pp.105-135.
- Bois, D., Austry, D. (2007). « Vers l'émergence du paradigme du Sensible ». Dans *Réciprocités*, n°1, pp. 6-22.
- Bois, D., Berger, E. (2008). « Expérience du corps sensible et création de sens. La clinique du sport et ses pratiques », Abadie S. (dir.). Presses Universitaires de Nancy.
- Bois, D., Humpich, M. (2006). « Pour une approche de la dimension somato-sensible en recherche qualitative ». Revue électronique Recherches qualitatives, hors-série n° 3, pp. 461-489.
- Bois, D. et Rugira, J.-M. (2006). « La relation au corps, une valeur ajoutée au courant d'histoire de vie en formation ». Dans M. Da Conceição Passégi (Dir.), Tendências da pesquisa (auto) biográfica. EDUFRN-PAULUS (CIPAI) : <http://www.cerap.org/corps-sensible-et-biographisation/la-relation-au-corps-une-valeur-ajout%C3%A9e-au-courant-dhistoire-de>.
- Bouchard, C. (1987). « Intervenir à partir de l'approche écologique : au centre l'intervenante », *Service social*, Vol. 36 (2-3), p.454-477, <http://id.erudit.org/iderudit/706373ar>, consulté le 10 décembre 2015.
- Bourhis, H. (2011). « De l'intelligence du corps à l'esquisse d'une théorie de l'intelligence sensorielle », dans *Réciprocités* n°5 : Exploration des potentialités humaines : intelligence sensorielle et subjectivité corporelle.
- Bourhis, H. et Courraud, C. (1999). La biomécanique sensorielle. Méthode Danis Bois. Ivry-sur-Seine : Éditions Point d'Appui.
- Briand, M. (2005). *Le développement du potentiel d'adaptabilité chez les Enfants : Une Relation de Présence à son corps en mouvement*. Mémoire de maîtrise présenté à l'UQAR comme exigence partielle pour l'obtention du grade de Maîtrise en études des pratiques psychosociales.
- Bronfenbrenner, U. (1986), « Ecology of the family as a context for human development », In *Developmental Psychology*, vol. 22, n° 6, pp.723-742.

- Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design, Cambridge, (Mass.) Harvard University Press.
- Broyon, M.-A. (2006). « Métacognition, cultures et pensée réflexive : applications de la recherche dans la formation des enseignants ». Dans *Formation et pratiques d'enseignement en questions* (4) pp. 105-119.
- Cauvier, J. (2006). *À l'écoute attentionnée de son corps, une voie pour apprendre à prendre soin de soi tout en accompagnant l'autre*. Mémoire de maîtrise présenté à L'UQAR comme exigence partielle pour l'obtention du grade de Maîtrise en études des pratiques psychosociales.
- Cheng, F. (2006). Cinq méditations sur la beauté. Paris : Albin Michel.
- Courraud, C. (1999). Fasciathérapie et sport, le match de la santé. Méthode Danis Bois. Ivry-sur-Seine : Éditions Point d'Appui.
- Courtois, B. et Pineau, G. (1991). La formation expérientielle des adultes. Paris : La Documentation Française.
- Dauliach, C. (1998). « Expression et onto-anthropologie chez Merleau-Ponty ». Dans M. Merleau-Ponty, Notes de cours sur L'origine de la géométrie de Husserl, suivi de Recherches sur la phénoménologie de Merleau-Ponty (pp. 305-330). Paris : PUF.
- De Champlain, Y. (2005). *Agir dans l'incrédulité : Investir des chemins de liberté pour créer un lieu pédagogique*. Mémoire de maîtrise présenté à l'UQAR comme exigence partielle pour l'obtention du grade de maîtrise en études des pratiques psychosociales.
- De Gaulejac, V. (1999). L'histoire en héritage, roman familial et trajectoire sociale. Paris : Desclée de Brower.
- Dervaux, D. (2015). *Distance et proximité en accompagnement somatique : Une recherche heuristique*. Mémoire présenté à l'UQAR, comme exigence partielle de la Maîtrise en études psychosociales.
- Désilets, M. et Tardif, J. (1993). « Un modèle pédagogique pour le développement des compétences ». Dans *Pédagogie collégiale*, vol.7 (2), décembre 1993, pp. 19-23.
- Désilets, M., Lachiver, G., Paradis, F. et Tardif, J. (1992). « Le développement des compétences : cadres conceptuels pour l'enseignement professionnel ». Dans *Pédagogie collégiale*, vol.6 (2), décembre 1992, pp. 14-19.
- Desjardins, J. (2015). *Cheminer vers l'autre depuis une expérience d'esseulement : un processus de concernement*. Mémoire présenté à l'UQAR, comme exigence partielle de la Maîtrise en études psychosociales.
- Desmarais, D. et Pilon, J.-M. (1996). Pratiques des histoires de vie : au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention. Montréal, Paris : L'Harmattan.
- Dewey, J. (1975). Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation. Paris: Armand Colin.
- Dewey, J. (1910). How we think. Boston, MA: D.C. Heath and Co. Publishers.

- Dion, M.-A. (2015). *De l'accompagnement personnel à l'accompagnement du développement organisationnel : Quel transfert ? Un itinéraire de recherche de cohérence d'une pratique d'accompagnement sensible*. Mémoire présenté à l'UQAR, comme exigence partielle de la Maîtrise en études psychosociales.
- Dominicé, P. (1990). L'histoire de vie comme processus de formation. Paris, Montréal : L'Harmattan.
- Dorion, H. (2009). L'Étreinte des vents. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Doyon, A, Legault, M. et Paré, A. (2008). « Analyse de pratique et processus de transformation chez les éducateurs ». Dans Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 11(1), 17-34.
- Dokic J. (2003). « La perception ». Dans Houdé, O. et al. Vocabulaire de sciences cognitives : neuroscience, psychologie, intelligence artificielle, linguistique et philosophie. Paris : PUF. Quadrige. Dicos poche).
- Eschaliér, I. (2011). *Didactique et dialectique de la gymnastique sensorielle ; Enquête menée auprès de trois praticiens experts à propos des enjeux didactiques et dialectiques de la gymnastique sensorielle*. Mémoire présenté à l'Universidade Fernando Pessoa comme exigence partielle du Master en Psychopédagogie perceptive.
- Faber, M.-C., Rugira, J.-M. (2015) « Phénoménologie du corps et du lien au carrefour de l'éthique et de l'empathie en formation et en accompagnement : théorie et pratique ». Dans D. Léger et T.A. Nguyen (Coord.), Les Nouveaux Cahiers d'Ethos. Éthique et empathie. Regards croisés dans une perspective transdisciplinaire, No.1, p. 97-126. [En ligne] : <http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1015>.
- Fabre, M. (1994). Penser la formation. France, FR : PUF.
- Figley C.R. (1995). Compassion fatigue - Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder. dans Those who treat the traumatized. New York, Brunner-Routledge.
- Figley, C. R. (2002). « Compassion fatigue: Psychotherapists chronic lack of self care ». dans Psychotherapy in Practice, vol 58, no 11. pp.1433-1441.
- Figley, C. R. (2004). Compassion Fatigue Educator Course Workbook, Tallahassee, Florida State University et Green Cross Foundation.
- Finger, M. (1984). Biographie et herméneutique : les aspects épistémologiques et méthodologiques de la méthode biographique. Montréal : Université de Montréal.
- Fortin, A. (1990). Groupes restreints et apprentissage expérientiel. Dans Tessier, R. et Tellier, Y. (Dir.), Changement planifié et développement des organisations, (p.135-157).
- Foucault, M. (2001). L'herméneutique du sujet. Paris : Seuil/Gallimard.
- Freire, P. (1974). Pédagogie des opprimés. Paris : Maspéro.
- Gadamer, H.-G. (1990). « Qu'est-ce que la praxis? Les conditions de la raison sociale ». Dans Couturier, F. (Dir.), Herméneutique : traduire-interpréter-agir (p.13-49). Québec : Fidès.

- Gadamer, H.-G. (1976). *Vérité et méthode* (2e éd.). Paris : Éditions du Seuil.
- Gagnon, C. (2008). *De l'aliénation dans un rôle social féminin à la différenciation identitaire: une expérience de renouvellement de pratique relationnelle*. Mémoire présenté à l'UQAR, comme exigence partielle pour la Maîtrise en études des pratiques psychosociales.
- Gagnon, C. (2006). *De la relation d'aide à la relation d'êtres. La réciprocité transformatrice*. Paris : Éditions L'Harmattan, collection Histoire de vie et formation. 211 p.
- Galvani, P. et Rugira, J.-M. (2002). « Du croisement interculturel à l'accompagnement transculturel en formation ». Dans *Revue Éducation Permanente : l'accompagnement dans tous ses états*, n°153, 2002-4, p. 179-195.
- Galvani, P. (1991). *Autoformation et fonction de formateur : des courants théoriques aux pratiques de formateurs*. Lyon : Chronique sociale.
- Gauthier, C., Martineau, S. et Simard, D. (2001). « Recherches théoriques et spéculatives : considérations méthodologiques et épistémologiques ». Dans *Recherches qualitatives*, Vol. 22, pp.3-32.
- Gauthier, J.-P. (2016). *La conversion au contact du corps sensible, une recherche heuristique*. Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en Psychopédagogie perceptive à l'Université Fernando Pessoa.
- Gauthier, J.-P. (2015). « L'expérience de la joie ontologique ». Dans *Identité, altérité, réciprocité. Pour une approche sensible de la formation, du soin et de l'accompagnement*, Austray D., Berger, E., Grenier, K. et Léger, D. (dir.). Ivry-sur-Seine : Éditions Point d'Appui. pp. 301-322.
- Gauthier, J.-P., Lapointe, S., Léger, D. et Rugira, J.-M. (2012). « La pratique des histoires de vie en formation dans les programmes de 2e cycle en psychosociologie à l'UQAR : une étude de pratiques en voie de transformation ». Dans D. Desmarais et coll. (Dir.), *Transformations de la modernité et pratiques (auto)biographiques*, pp.189-200. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, J.-P., Lapointe, S., Léger, D. et Rugira, J.-M. (2009). « La relation au corps sensible : une voie de renouvellement en pratiques psychosociales ». Dans *Sujet sensible et renouvellement du moi; les apports de la fasciathérapie et de la somato-psychopédagogie*, Bois D., Josso M.-C., Humpich M. (dir.). Ivry-sur-Seine : Éditions Point d'Appui, pp.271-300.
- Gauthier, J.-P. (2007). *De l'interdit de dire au droit d'être : chemins de Trans-Formation. Vers une mise en forme de soi, de son expression et de sa pratique d'accompagnement à médiation du corps en mouvement*. Mémoire de Maîtrise en étude des pratiques psychosociales, Université du Québec à Rimouski.
- Gohier, C. (2000) « Le cadre théorique ». Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 99-125). Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Gohier, C. (1998). « La recherche théorique en sciences humaines : Réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation ». Dans *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), pp. 267-284.
- Guérin, M.-A. (1998). Dictionnaire des penseurs pédagogiques. Montréal : Guérin.
- Guimond-Plourde, R. (2005). « L'accès à un horizon inédit à travers les existentiels : une toile phénoménologique-herméneutique pour comprendre le stress-coping chez des jeunes ». Dans *Recherches qualitatives*, vol.25(2), pp. 1-27.
- Hamann, A. (1993). L'abandon corporel, au risque d'être soi. Montréal : Les éditions internationales Alain Stanké. 205 p.
- Heidegger, M. (1986). Être et Temps. Paris : Éditions Gallimard.
- Heidegger, M. (1983). Lettres sur l'humanisme (traduit par F. Munier). Paris : L'Harmattan.
- Honoré, B. (2003). Pour une philosophie de la formation et du soin : La mise en perspective des pratiques. Paris : L'Harmattan.
- Honoré, B. (2001). Soigner. Persévérer ensemble dans l'existence. Paris : Seli Arslan.
- Honoré, B. (1992). Vers l'œuvre de formation : L'ouverture à l'existence. Paris : L'Harmattan.
- Humpich, M. et Rugira, J.-M. (2013). « Avant-propos ». Dans Identité, altérité et réciprocité: articulation au cœur des actions d'accompagnement et de formation, Bois D., Gauthier J.-P., Humpich M. et Rugira J.-M. (dir.). Rimouski : Les Éditions Ibuntu, pp.7-23.
- Husserl, E. (1992). L'Idée de la phénoménologie, Paris, PUF.
- Husserl, E. (1913). Idées directrices pour une phénoménologie pure et une philosophie phénoménologique. Gallimard, coll.
- Jonckheere, P. (1989). « Disparité et convergences. Esquisse des rapports historiques entre phénoménologie, analyse existentielle et psychiatrie ». Dans P. Jonckheere (Ed). Phénoménologie et analyse existentielle (pp. 11-31). Bruxelles : De Boeck Wesmael.
- Kant, E. (1980). « Critique de la raison pure », Œuvres philosophiques I, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la pléiade.
- Josso, M.-C. (1991). Cheminer vers soi. Lausanne: Éditions l'Age d'Homme.
- Josso, M.-C. (2000). La formation au cœur des histoires de vie : Expériences et savoirs universitaires. Montréal : L'Harmattan.
- Josso, M.-C. (2009). « Les instances d'expression du biographique singulier pluriel ». Dans M.-C. Josso et M. Humpich (Dir.), Sujet sensible et renouvellement du moi. Les apports de la fasciathérapie et de la somato-psychopédagogie. Ivry-sur-Seine : Éditions Point d'Appui, p.19-44.
- Josso, M.-C. (2010). « Les narrations du corps dans les récits de vie en lien avec les niveaux en profondeur du prendre soin de soi ». Actes du colloque de CIPA IV. Texte inédit La version portugaise est publiée au Brésil.

- Langeard, M. (2002). « Corps d'éveil. Journal interne de l'association d'analyse psycho-organique ». Consulté au <http://www.psycho-ressources.com>, le 15 janvier 2016.
- Lapointe, S. (2015). « Identité et altérité : ni dehors, ni dedans ». Dans Identité, altérité, réciprocité. Pour une approche sensible de la formation, du soin et de l'accompagnement, Austray D., Berger, E., Grenier, K. et Léger, D. (dir.). Ivry-sur-Seine : Éditions Point d'Appui. pp. 219-230.
- Lapointe, S. (2013). « Identité et altérité : ni dehors ni dedans ». Dans Identité, altérité et réciprocité; articulation au cœur des actions d'accompagnement et de formation, Bois D., Gauthier J.-P., Humpich M. et Rugira J.-M. (dir.). Rimouski : Les Éditions Ibuntu, pp.147-160.
- Lapointe, S. et Rugira, J.-M. (2012). « Para uma Ética, Renovada do Cuidar : à escuta do corpo sensível. Cuidado Humano e Educação. Educação & Realidade », Porto Alegre, Vol.37 n.1, p.51-70.
- Large, P. (2007). *Corps sensible et transformation en somato-psychopédagogie*, Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive non publié, Université Moderne de Lisbonne.
- Leblanc-Casavant, M. (2015). *De la désespérance à l'apprenance - Parcours heuristique au contact du suicide*. Mémoire présenté à l'UQAR, comme exigence partielle de la Maîtrise en études psychosociales.
- Le Bossé, Y. (2012). Sortir de l'impuissance. Invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. Éditions Ardis.
- Le Boterf, G. (2015). Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétences, les réponses à 100 questions. 7^e édition. Paris : Édition Eyrolles.
- Le Boterf, G. (2002). « De quel concept de compétence avons-nous besoin? ». Dans *Soins cadres*, n°41, février 2002.
- Le Bouëdec, G. (2003). « La démarche d'accompagnement, un signe des temps ». Dans *L'accompagnement dans tous ses états*, numéro spécial de la revue *Éducation permanente*, pp.13-20.
- Legault, M. et Paré, A. (1995). « Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles ». Dans *Cahiers de la recherche en Éducation*, 2(1), 123-164
- Léger, D. et Rugira, J.-M. (2015). « La formation aux métiers d'accompagnement : pour un développement de la sensibilité et de l'agir éthique ». Dans L.-A. St Vincent (Dir.), Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation. Formation initiale et continue. Québec : PUQ, p.63-82.
- Léger, D. (2015). « Quand la relation est enseignante : Former et être en formation, solidairement, au contact du Sensible ». Dans Identité, altérité, réciprocité. Pour une approche sensible de la formation, du soin et de l'accompagnement, Austray D., Berger, E., Grenier, K. et Léger, D. (dir.). Ivry-sur-Seine : Éditions Point d'Appui. pp. 245-256.

- Léger, D. (2013). « De l'empêchement à la promesse : Révolution d'une structure identitaire et relationnelle au cœur d'une démarche d'accompagnement du devenir humain. Une étude des pratiques psychosociales ». Dans Identité, altérité et réciprocité; articulation au cœur des actions d'accompagnement et de formation, Bois D., Gauthier J.-P., Humpich M. et Rugira J.-M. (dir.). Rimouski : Les Éditions Ibutu, pp.51-68.
- Léger, D. et Rugira, J.-M. (2012). « Former et prendre soin dans les métiers d'accompagnement. Pour une pratique de veille au croisement du somatique, du praxéologique et du biographique ». Dans P.-A. Dupuis. (Dir.), Transverse : éducation et culture. Soins et formation, (2), p. 63-81.
- Léger, D. et Rugira, J.-M. (2009). « L'éducation à la sensibilité éthique : un pont entre immanence et compétence ». Dans F. Jutras et C. Gohier, (Dir.), Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants. Québec : Presses de l'Université du Québec, p.93-114.
- Léger, D. (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 Montréal.
- Leloup, J.-Y. (1999). Prendre soin de l'être. Philon et les thérapeutes d'Alexandrie. Paris : Albin Michel.
- Leloup, J.-Y. (1994). L'absurde et la grâce – fragments d'une itinérance. Paris : Éditions Albin Michel.
- Lévesque, L. (2007). *De l'impuissance à la mutation : Ou apprendre à apprivoiser la vulnérabilité inhérente à la condition humaine : un chemin d'accompagnement à médiation du corps en mouvement*. Mémoire de maîtrise présenté à l'UQAR comme exigence partielle pour la maîtrise en études des pratiques psychosociales.
- Levinas, E. (1983). Le temps et l'autre. Paris : PUF.
- Lewin, K. (1947). "Frontiers of Group Dynamics: Concept, method and reality in social science, social equilibria, and social change". Dans *Human Relations*, 1, 5-41.
- L'Hotellier, A. (2003). « L'accompagnement : tenir conseil ». Dans *L'accompagnement et la dynamique individu-étude-travail*, Revue *Carrièreologie*, Vol.9, n°1 et 2, pp. 25-65.
- L'Hotellier, A. (2000). L'acte de tenir conseil. L'orientation scolaire et professionnelle. Pp. 29(1), 27-48.
- L'Hotellier, A. (1998). « La construction permanente de la personne ». Texte inédit : Notes de cours.
- L'Hotellier, A. et St-Arnaud, Y. (1994). « Pour une démarche praxéologique ». *Nouvelles pratiques sociales*, 7 (2), 93-109.
- Maletto, M. (2012). La gestion de soi : comment être et devenir. Montréal : Éditions Maletto.
- Mandela, N. (1995). Un long chemin vers la liberté. trad. de l'anglais par Jean Guiloineau, Paris, Fayard, 1995, 659 p.

- Manesse, L. (2011). « Autour du concept d'expérience chez Benjamin », Revue Appareil [En ligne], Mis à jour le janvier 2011
<http://revues.mshparisnord.org/appareil/index.php?id=1172>.
- Meirieu, P. (1991). Le choix d'éduquer - éthique et pédagogie. ESF 1991.
- Merleau-Ponty, M. (1964). Le Visible et l'invisible, publié par Cl. Lefort. Paris : Éditions Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1945). Phénoménologie de la perception. Paris : La Librairie Gallimard, NRF, 531 pp.
- Morais, S., (2012). *L'artistique comme pratique de soi en formation : une approche phénoménologique*. Thèse de doctorat, Université Paris 13.
- Murray, M. (2014). *Incarner, accompagner, penser et transmettre la sensibilité dans les pratiques psychosociales*. Mémoire présenté à l'UQAR, comme exigence partielle de la Maîtrise en études psychosociales.
- Myers, D. G. et Lamarche, L. (1992). Psychologie sociale. St-Laurent (Québec), McGraw-Hill éditeurs.
- Nagels, M. (2008). *Analyse de l'activité et développement de l'auto-efficacité. Contribution à une théorie agentique de la formation des compétences critiques des cadres et dirigeants de la santé publique*. Thèse de doctorat, Education. Université de Nanterre : Paris X.
- Nicolescu, B. (1996). La transdisciplinarité, Manifeste. Éditions du Rocher : Collection "Transdisciplinarité".
- Nietzsche, F. (1898). Ainsi parlait Zarathoustra. Traduit par Henri Albert. Éditions Kessinger Publishing (2011).
- Noël, A. (2009). « La relation trans-formatrice à la croisée de la somato-psychopédagogie et de la psychosociologie; itinéraire d'un sujet sensible cheminant vers son renouvellement ». Dans Sujet sensible et renouvellement du moi; les apports de la fasciathérapie et de la somato-psychopédagogie, Bois D., Josso M.-C., Humpich M. (dir.). Ivry-sur-Seine : Éditions Point d'Appui, pp.301-328.
- Noël, A. (2009). *La relation transformatrice vers une éthique de l'accompagnement sensible*. Mémoire de maîtrise en étude des pratiques psychosociales, Université du Québec à Rimouski.
- Nottale, L. (2006). « L'espace-temps fractal », Dans La Complexité, vertiges et promesses. Paris : Éditions Le Pommier/Poche.
- Oléron, P. (1993). L'argumentation. Paris: Presses universitaires de France.
- Paillé, P. (2007). « La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires », dans *Recherches qualitatives – Volume 27(2). Avancées en méthodologies qualitatives*. pp.133-151.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (2e édition). Paris : Colin.

- Paré, A. (1993). « Transfert et contre-transfert en éducation ». Dans *Intégration*, 17, 35-49.
- Paul, M. (2009). « Accompagnement ». Dans *Recherche et formation*, 62 | 2009, 91-108.
- Paul, M. (2004). L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique. Paris : L'Harmattan.
- Paul, M. (2003). « Ce qu'accompagner veut dire ». Dans *L'accompagnement et la dynamique individu-étude-travail*, Volume 9, numéro 1.
http://www.carrierologie.uqam.ca/volume09_1-2/07_paul/.
- Piaget, J. (1997). L'éducation morale à l'école : de l'éducation du citoyen à l'éducation internationale. Éditions Anthropos. 186 pages.
- Pilon, J.-M. (2004). « Une formation universitaire d'orientation praxéologique : démarche de développement professionnel et de transformation personnelle ». Dans *Interactions*, vol. 8, numéro 2, Automne 2004, pp. 73-93.
- Pilon, J.-M. (2003). « Les relations humaines à l'Université du Québec à Rimouski ». Sherbrooke: Revue *Interactions*, vol.7, no1. pp. 20-26.
- Pineau, G. et M.-M. (1983). Produire sa vie : autoformation et autobiographie. Montréal/Paris : Éditions Albert Martin.
- Rapin, M. (2012). *Introspection sensorielle : Émergence et devenir du sens : Un itinéraire d'auto-accompagnement*. Mémoire présenté à l'UQAR, comme exigence partielle pour la Maîtrise en études des pratiques psychosociales.
- Reboul, O. (1991). Introduction à la rhétorique : théorie et pratique. Paris : Presses universitaires de France.
- Resweber, J.-P. (1988). Qu'est-ce qu'interpréter? Essai sur les fondements de l'herméneutique. Paris : Cerf.
- Richir, M. (2008). « Communauté, société et histoire chez le dernier Merleau-Ponty ». Dans M. Richir, et E. Tassin (Éds), Merleau-Ponty. Phénoménologies et expériences (pp. 7-25). Grenoble : Millon.
- Richir, M. (2008). « La refonte de la phénoménologie ». Dans *Annales de phénoménologie*, n°7/2008, Association pour la Promotion de la Phénoménologie, 2008.
- Ricœur, P. (1990). Soi-même comme un autre. Paris: Éditions du Seuil.
- Ricœur, P. « Éthique », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 5 février 2016. URL: <http://www.universalis.fr/encyclopedie/ethique/>
- Ricœur, P. (1986). « Rhétorique – Poétique – Herméneutique ». Dans De la métaphysique à la rhétorique (édité par Michel Meyer). Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles. pp. 143-155.
- Rilke, R. M. (1929). Lettres à un jeune poète. Leipzig : Insel.
- Rogers, C. (1961). Le développement de la personne, Dunod, 2005, 270 p.
- Rogers, C. (1942). La relation d'aide et la psychothérapie, ESF éditeur, 2008, 235p.

- Rosenberg, F. (2014). *Sujet sensible et relation vivantes : Une quête de dépassement du mutisme. Un itinéraire de transformation*. Mémoire présenté à l'UQAR, comme exigence partielle de la Maîtrise en études psychosociales.
- Roustan, F. (2006). Savoir attendre pour que la vie change. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Rugira, J.-M. (2013). « Rapport au corps et renouvellement du rapport au lien, au soin et à la formation dans les métiers d'accompagnement ». Dans Identité, altérité et réciprocité; articulation au cœur des actions d'accompagnement et de formation, Bois D., Gauthier J.-P., Humpich M. et Rugira J.-M. (dir.). Rimouski : Les Éditions Ibuntu, pp.205-228.
- Rugira, J.-M. (2010). « A relação como corpo e com a sensorialidade na Historia de vida : por uma abordagem somatopedagógica do acompanhamento ». Dans M. Da Conceição Passegi (org.) Tendências da pesquisa (auto) biográfica. EDUFRRN-PAULUS1 (CIPAMIII).
- Rugira, J.-M. (2009). « La relation créatrice : une pierre angulaire dans l'accompagnement du sujet sensible en marche vers son accomplissement ». Dans Vers l'accomplissement de l'être humain : soin, croissance et formation, Bois D. et Humpich M. (dir.). Ivry-sur-Seine : Éditions Point d'Appui, pp.247-284.
- Rugira, J.-M. (2008). « La relation au corps, une voie pour apprendre à comprendre et à se comprendre : pour une approche perceptive de l'accompagnement », *Collection du CIRP*, volume 3, pp. 122 à 143, ISBN 978-09781738-5-2.
- Rugira, J.-M. (2004). *La souffrance comme expérience Trans-formatrice*. Rimouski : Thèse de doctorat présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation. Université du Québec UQAM-UQAR.
- Sauvé, L. (2013). « Au cœur des questions socio-écologiques : des savoirs à construire, des compétences à développer ». Dans *Éducation relative à l'environnement*, vol.11, 2013.
- Szondi, P. (1975). Einleitung in die literarische Hermeneutik. Francfort, Suhrkamp.
- Schlanger, J. (1983). L'intervention intellectuelle. Paris. Fayard.
- Schön, D. A. (1994). Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Traduit par J. Heynemand et D. Gagnon. Montréal : Les Éditions Logiques, Collection Formation des maîtres.
- Schütz, A. (1987). Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales (traduction d'articles sélectionnés à partir des *Collected Papers*). Traduction par Anne NOSCHIS-GILLIERON, postface et choix de textes de Kaj Noschis et Denys de Caprona, préface de Michel Maffesoli. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Schütz, A. (1959). « Le problème de l'intersubjectivité transcendantale chez Edmund Husserl ». Traduction de l'allemand par M. DE GANDILLAC, dans *Cahiers du Royaumont*, Philosophie, numéro 3 (numéro consacré à Husserl). p. 334–381.

- Scriven, M. (1988). « Philosophical Inquiry Methods in Education ». Dans Complementary Methods for research in education (édité par Richard M. Jaeger). Washington DC. American educational research association. Pp. 131-149.
- Serre, F. (1993). (Éd.). Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Servier, J. (1986). Méthode de l'ethnologie. Paris. P.U.F.
- Singer, C. (2001). Où cours-tu? Ne sais-tu pas que le ciel est en toi? Éditions Albin Michel.
- Sirois, S. (2006). *De naître à être : Apprendre à accompagner des chemins d'individuation, à médiation du corps en mouvement*. Mémoire de maîtrise présenté à l'UQAR comme exigence partielle pour l'obtention du grade de Maîtrise en études des pratiques psychosociales.
- Solemne, M. de. (2002). Le Mal d'incertitude, Paris : Éditions Dervy.
- St-Arnaud, Y., Lescarbeau, R. et Payette, A. (2003). Profession consultant. 4^e édition. Montréal : Édition Gaëtan Morin. 352 p.
- St-Arnaud, Y. (1999). Le changement assisté. Montréal : Édition Gaëtan Morin. 224p.
- St-Arnaud, Y. (1993). « Guide méthodologique pour conceptualiser un modèle d'intervention ». Dans Serre, F. (Édit.). Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes. Sherbrooke : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke, chap.8.
- St-Arnaud, Y. (1993). « Pratique, formation et recherche, une histoire de poupées russes ». Dans F. Serre (Éd.) : Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes (p. 405-419). Sherbrooke: Éditions du CRP
- St-Arnaud, Y. (1992). Connaître par l'action. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Stauss, E. (1989). Du sens des sens (Contribution à l'étude des fondements de la psychologie), traduit par G. Thines et J-P Legrand. Paris, FR : Jérôme Million.
- Taylor (1991). Grandeurs et misères de la modernité. Bellarmin.
- Thibon, G. (1974). L'Ignorance étoilée. Paris : Fayard.
- Thouard, D. (2002). « Qu'est-ce qu'une « herméneutique critique » ? ». Dans *Methodos* [En ligne], 2/2002, mis en ligne le 05 avril 2004, consulté le 27 octobre 2015. URL : <http://methodos.revues.org/100> ; DOI : 10.4000/methodos.100.
- Van Manen, M. (1997). Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy (2e éd). Alberta, CA : The Althouse Press.
- Van Manen, M. (1990). Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy. New York: SUNY Press. 202 p.
- Varela, F., Vermersch, P., Depraz, N. (2000). « La réduction à l'épreuve de l'expérience ». Dans *Études phénoménologiques*, pp. 31-32, 165-184

- Vergnaud, G. (1998a). « Au fond de l'action, la conceptualisation ». Dans Barbier, J.-M., (dir.), Savoirs théoriques et savoirs d'action. Paris : PUF.
- Vergnaud, G. (1998b). « Qu'est-ce que la pensée? ». Dans CNEIFEI, Les compétences complexes dans l'éducation et le travail. Qu'est-ce que la pensée ? Suresnes.
- Vermersch, P. (2007). L'entretien d'explicitation, (5^e édition). Paris : ESF.
- Weber, M. (1992). Essais sur la théorie de la science (1904-1917), traduction partielle par Julien Freund, Plon, 1965; édition de poche, Pocket.
- Zambrano, M. (2007). La confession, genre littéraire. Grenoble : Millio.

ANNEXE 1 : CORPUS DE TEXTES

Articles de recherche :

- Galvani, P. et Rugira, J.-M. (2002). Du croisement interculturel à l'accompagnement transculturel en formation. Paris: Revue Éducation Permanente : l'accompagnement dans tous ses états, n°153, 2002-4, p. 179-195.
- Bois, D. et Rugira, J.-M. (2006). La relation au corps, une valeur ajoutée au courant d'histoire de vie en formation. Dans M. Da Conceição Passegi (Dir.), *Tendências da pesquisa (auto) biográfica*. EDUFRN-PAULUS (CIPAI). pp. 31-46.
- Rugira, J.-M. (2008). La relation au corps, une voie pour apprendre à comprendre et à se comprendre : pour une approche perceptive de l'accompagnement. Collection du CIRP, volume 3, pp. 122 à 143, ISBN 978-09781738-5-2.
- Gauthier, J.-P., Lapointe, S., Léger, D. et Rugira, J.-M. (2009). La relation au corps sensible : une voie de renouvellement en pratiques psychosociales. Dans *Sujet sensible et renouvellement du moi; les apports de la fasciathérapie et de la somato-psycho-pédagogie*, Bois D., Josso M.-C., Humpich M. (dir.). Ivry-sur-Seine : Éditions Point d'Appui, pp.271-300.
- Léger, D. et Rugira, J.-M. (2009). L'éducation à la sensibilité éthique : un pont entre immanence et compétence. Dans F. Jutras et C. Gohier, (Dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, p.93-114. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rugira, J.-M. (2009). La relation créatrice : une pierre angulaire dans l'accompagnement du sujet sensible en marche vers son accomplissement. Dans *Vers l'accomplissement de l'être humain : soin, croissance et formation*, Bois D. et Humpich M. (dir.). Ivry-sur-Seine : Éditions Point d'Appui, pp.247-284.
- Noël, A. (2009). La relation trans-formatrice à la croisée de la somato-psycho-pédagogie et de la psychosociologie; itinéraire d'un sujet sensible cheminant vers son renouvellement. Dans *Sujet sensible et renouvellement du moi; les apports de la fasciathérapie et de la somato-psycho-pédagogie*, Bois D., Josso M.-C., Humpich M. (dir.). Ivry-sur-Seine : Éditions Point d'Appui, pp.301-328.
- Rugira, J.-M. (2010). A relação como corpo e com a sensorialidade na História de vida : por uma abordagem somatopedagógica do acompanhamento. Dans M. Da Conceição Passegi (org.) *Tendências da pesquisa (auto) biográfica*. EDUFRN-PAULUS1 (CIPAIII).
- Gauthier, J.-P., Lapointe, S., Léger, D. et Rugira, J.-M. (2012). La pratique des histoires de vie en formation dans les programmes de 2e cycle en psychosociologie à l'UQAR : une étude de pratiques en voie de transformation. Dans D. Desmarais et coll. (Dir.), *Transformations de la modernité et pratiques (auto)biographiques*, p.189-200. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lapointe, S. et Rugira, J.-M. (2012). Para uma Ética, Renovada do Cuidar : à escuta do corpo sensível. Cuidado Humano e Educação. Educação & Realidade, Porto Alegre, Vol.37 n.1, p.51-70.

- Léger, D. et Rugira, J.-M. (2012). Former et prendre soin dans les métiers d'accompagnement. Pour une pratique de veille au croisement du somatique, du praxéologique et du biographique. Dans P.-A. DUPUIS. (Dir.), *Transverse : éducation et culture. Soins et formation*, (2), p. 63-81.
- Beauchesne, M., Bergeron, P., Cousin, V. et Gauthier, J.-P. (2013). Expériences de métissage; Observer et témoigner du devenir individuel et collectif sur le plan personnel et professionnel au carrefour des identités, des altérités et des réciprocitys en mouvement. Dans *Identité, altérité et réciprocity; articulation au cœur des actions d'accompagnement et de formation*, Bois D., Gauthier J.-P., Humpich M. et Rugira J.-M. (dir.). Rimouski : Les Éditions Ibuntu, pp.229-252.
- Humpich, M. et Rugira, J.-M. (2013). Avant-propos. Dans *Identité, altérité et réciprocity; articulation au cœur des actions d'accompagnement et de formation*, Bois D., Gauthier J.-P., Humpich M. et Rugira J.-M. (dir.). Rimouski : Les Éditions Ibuntu, pp.7-23.
- Lapointe, S. (2013). Identité et altérité : ni dehors ni dedans. Dans *Identité, altérité et réciprocity; articulation au cœur des actions d'accompagnement et de formation*, Bois D., Gauthier J.-P., Humpich M. et Rugira J.-M. (dir.). Rimouski : Les Éditions Ibuntu, pp.147-160.
- Léger, D. (2013). De l'empêchement à la promesse : Révolution d'une structure identitaire et relationnelle au cœur d'une démarche d'accompagnement du devenir humain. Une étude des pratiques psychosociales. Dans *Identité, altérité et réciprocity; articulation au cœur des actions d'accompagnement et de formation*, Bois D., Gauthier J.-P., Humpich M. et Rugira J.-M. (dir.). Rimouski : Les Éditions Ibuntu, pp.51-68.
- Rugira, J.-M. (2013). Rapport au corps et renouvellement du rapport au lien, au soin et à la formation dans les métiers d'accompagnement. Dans *Identité, altérité et réciprocity; articulation au cœur des actions d'accompagnement et de formation*, Bois D., Gauthier J.-P., Humpich M. et Rugira J.-M. (dir.). Rimouski : Les Éditions Ibuntu, pp.205-228.
- Beauchesne, M. (2015). Pouvoir devenir sujet au cœur et par-delà les contraintes biographiques. Dans *Identité, altérité, réciprocity. Pour une approche sensible de la formation, du soin et de l'accompagnement*, Austray D., Berger, E., Grenier, K. et Léger, D. (dir.). Ivry-sur-Seine : Éditions Point d'Appui. pp. 259-278.
- Gauthier, J.-P. (2015). L'expérience de la joie ontologique. Dans *Identité, altérité, réciprocity. Pour une approche sensible de la formation, du soin et de l'accompagnement*, Austray D., Berger, E., Grenier, K. et Léger, D. (dir.). Ivry-sur-Seine : Éditions Point d'Appui. pp. 301-322.
- Lapointe, S. (2015). Identité et altérité : ni dehors, ni dedans. Dans *Identité, altérité, réciprocity. Pour une approche sensible de la formation, du soin et de l'accompagnement*, Austray D., Berger, E., Grenier, K. et Léger, D. (dir.). Ivry-sur-Seine : Éditions Point d'Appui. pp. 219-230.
- Léger, D. (2015). Quand la relation est enseignante : Former et être en formation, solidairement, au contact du Sensible. Dans *Identité, altérité, réciprocity. Pour une approche sensible de la formation, du soin et de l'accompagnement*, Austray D.,

Berger, E., Grenier, K. et Léger, D. (dir.). Ivry-sur-Seine : Éditions Point d'Appui. pp. 245-256.

Faber, M.-C., Rugira, J.-M. (2015) Phénoménologie du corps et du lien au carrefour de l'éthique et de l'empathie en formation et en accompagnement : théorie et pratique. Dans D. Léger et T.A. Nguyen (Coord.), *Les Nouveaux Cahiers d'Ethos. Éthique et empathie. Regards croisés dans une perspective transdisciplinaire*, No.1, p. 97-126. [En ligne] : <http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1015>.

Léger, D. et Rugira, J.-M. (2015). La formation aux métiers d'accompagnement : pour un développement de la sensibilité et de l'agir éthique. Dans L.-A. St Vincent (Dir.), *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation. Formation initiale et continue*. Québec : PUQ, p.63-82.

Thèse de doctorat :

Gauthier, J.-P. (2016). *La conversion au contact du corps sensible, une recherche heuristique*. Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en Psychopédagogie perceptive à l'Université Fernando Pessoa.

Léger, D. (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 Montréal.

Rugira, J.-M. (2004). *La souffrance comme expérience Trans-formatrice*. Rimouski : Thèse de doctorat présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation. Université du Québec UQAM-UQAR.

Santos, C. (2012). *Le sujet formateur Sensible - Analyse qualitative de l'influence de la posture de sujet Sensible sur l'action pédagogique auprès d'une population de formateurs universitaires*. Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Paris XIII/Nord.

Mémoires de maîtrise :

Briand, M. (2005). *Le Développement du potentiel d'adaptabilité chez les Enfants : Une Relation de Présence à son corps en mouvement*. Mémoire de maîtrise présenté comme exigence partielle de la Maîtrise en Études des Pratiques Psychosociales. Université du Québec à Rimouski.

De Champlain, Y. (2005). *Agir dans l'incrédulité : Investir des chemins de liberté pour créer un lieu pédagogique*. Mémoire de maîtrise présenté comme exigence partielle pour l'obtention du grade de maîtrise Études des Pratiques Psychosociales. Université du Québec à Rimouski.

Cauvier, J. (2006). *À l'écoute attentionnée de son corps, une voie pour apprendre à prendre soin de soi tout en accompagnant l'autre*. Mémoire de maîtrise présenté comme exigence partielle pour l'obtention du grade de Maîtrise Études des Pratiques Psychosociales. Université du Québec à Rimouski.

- Sirois, S. (2006). *De naître à être : Apprendre à accompagner des chemins d'individuation, à médiation du corps en mouvement*. Mémoire de maîtrise présenté comme exigence partielle de la Maîtrise en Études des Pratiques Psychosociales. Université du Québec à Rimouski.
- Gauthier, J.-P. (2007). *De l'interdit de dire au droit d'être : chemins de Trans-Formation. Vers une mise en forme de soi, de son expression et de sa pratique d'accompagnement à médiation du corps en mouvement*. Mémoire de Maîtrise en étude des pratiques psychosociales, Université du Québec à Rimouski.
- Lévesque, L. (2007). *De l'impuissance à la mutation : Ou apprendre à apprivoiser la vulnérabilité inhérente à la condition humaine : un chemin d'accompagnement à médiation du corps en mouvement*. Mémoire de maîtrise présenté comme exigence partielle pour la maîtrise en études des pratiques psychosociales. Université du Québec à Rimouski.
- Gagnon, C. (2008). *De l'aliénation dans un rôle social féminin à la différenciation identitaire : une expérience de renouvellement de pratique relationnelle*. Mémoire présenté à l'UQAR, comme exigence partielle pour la Maîtrise en études des pratiques psychosociales. Université du Québec à Rimouski.
- Noël, A. (2009). *La relation transformatrice vers une éthique de l'accompagnement sensible*. Mémoire de maîtrise en étude des pratiques psychosociales, Université du Québec à Rimouski.
- Arsenault, K. (2011). *De l'élan vital à l'émergence du sujet créateur : Par-delà les retenues, entrer dans un processus autopoïétique au contact du sensible*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la Maîtrise en études psychosociales. Université du Québec à Rimouski.
- Beauchesne, M. (2011). *Pouvoir devenir sujet, au cœur et par-delà les contraintes biographiques. Un itinéraire de formation à la reliance*. Mémoire de Maîtrise en étude des pratiques psychosociales, Université du Québec à Rimouski.
- Rapin, M. (2012). *Introspection sensorielle : Émergence et devenir du sens : Un itinéraire d'auto-accompagnement*. Mémoire présenté comme exigence partielle pour la Maîtrise en études des pratiques psychosociales. Université du Québec à Rimouski.
- Argouarc'h, E. (2014). *De la corporéité à l'oralité - Un chemin recréateur Itinéraire heuristique d'une accompagnatrice somatique*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la Maîtrise en études psychosociales. Université du Québec à Rimouski.
- Bergeron, P. (2014). *Apprendre à apprendre de son expérience : un chemin de formation et de renouvellement pratique*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la Maîtrise en études psychosociales. Université du Québec à Rimouski.
- Murray, M. (2014). *Incarner, accompagner, penser et transmettre la sensibilité dans les pratiques psychosociales*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la Maîtrise en études psychosociales. Université du Québec à Rimouski.
- Rosenberg, F. (2014). *Sujet sensible et relation vivantes : Une quête de dépassement du mutisme. Un itinéraire de transformation*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la Maîtrise en études psychosociales. Université du Québec à Rimouski.

- Dervaux, D. (2015). *Distance et proximité en accompagnement somatique : Une recherche heuristique*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la Maîtrise en études psychosociales. Université du Québec à Rimouski.
- Desjardins, J. (2015). *Cheminer vers l'autre depuis une expérience d'esseulement : un processus de concernement*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la Maîtrise en études psychosociales. Université du Québec à Rimouski.
- Dion, M.-A. (2015). *De l'accompagnement personnel à l'accompagnement du développement organisationnel : Quel transfert ? Un itinéraire de recherche de cohérence d'une pratique d'accompagnement sensible*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la Maîtrise en études psychosociales. Université du Québec à Rimouski.
- Leblanc-Casavant, M. (2015). *De la désespérance à l'apprenance - Parcours heuristique au contact du suicide*. Mémoire présenté à l'UQAR, comme exigence partielle de la Maîtrise en études psychosociales. Université du Québec à Rimouski.