

Revue transdisciplinaire d'étude des pratiques psychosociales

Présences

Volume 14 2020

Sommaire

Table des matières	3
Recherche-miroir : une autre pratique du langage avec la logique du vivant (Hélène Trocmé-Fabre).....	5
Une rencontre pour outiller au savoir-être (Luce Assad, Steve Dubois, Sonia Marchand).....	13
La verbalisation de l'expérience de méditation : dans quelle mesure permet-elle d'en affiner la pratique ? (Virgile Danflous)	27
Une trajectoire d'autoformation existentielle au croisement du bouddhisme zen et du stoïcisme (Martin Knapp)	37
Démarche de création et dynamiques de groupe au sein du Collectif écoféministe les Tisserandes : un modèle transposable pour la réalisation de spectacles à caractère social (Sarah-Maria LeBlanc et Patricia-Anne Blanchet)	51
Le Prénom pour se dire : une construction identitaire (Natacha Athimon-Constant)	67
Réflexions éthiques sur un parcours professionnel pour l'écoute et le dialogue des savoirs (Catherine Rouxel).....	83

La revue Présences a été créée par le comité de programme de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) pour diffuser les recherches effectuées par les praticiens-chercheurs ayant rédigé leur mémoire de maîtrise en étude des pratiques psychosociales. L'expérience a montré que les recherches menées sur leurs propres pratiques par ces intervenants expérimentés sont souvent à la pointe des préoccupations des milieux professionnels.

La revue est aussi ouverte à des contributions d'autres praticiens-réflexifs ainsi qu'aux enseignants chercheurs impliqués pour présenter une réflexion à partir de leur pratique. En offrant un espace réflexif et dialogique entre pratiques et théories, la revue Présences souhaite contribuer au renouvellement des savoirs et des pratiques psychosociales.

Directeur de publication : Pascal Galvani pascal_galvani@uqar.ca

Les propositions d'articles doivent être envoyées à : presences@uqar.ca

TABLE DES MATIÈRES

Table des matières	3
Table des matières	3
Recherche-miroir : une autre pratique du langage avec la logique du vivant (Hélène Trocmé-Fabre).....	5
<i>Un simple constat... ..</i>	5
<i>A l'écoute du vivant.....</i>	7
<i>Le vivant obéit à des lois.....</i>	8
<i>Langue quotidienne, langage du présent vivant : un alphabet de la rencontre.....</i>	9
<i>Quelques références bibliographiques qui parlent du vivant.....</i>	12
Une rencontre pour outiller au savoir-être (Luce Assad, Steve Dubois, Sonia Marchand).....	13
<i>Introduction.....</i>	14
<i>Irritants vécus à L'Arc-en-ciel, organisme communautaire en santé mentale.....</i>	15
<i>Irritants vécus en contexte universitaire.....</i>	16
<i>À une croisée de chemin : une rencontre créatrice de nouveaux horizons.....</i>	18
<i>Démarche collective (historique).....</i>	19
<i>Conclusion</i>	23
<i>Bibliographie</i>	24
La verbalisation de l'expérience de méditation : dans quelle mesure permet-elle d'en affiner la pratique ? (Virgile Danflous)	27
<i>Introduction.....</i>	27
<i>Cursus MBSR & développement personnel : quelle différence ?</i>	28
<i>La méditation comme « expérience privée » par excellence ?</i>	29
<i>Est-il un moyen d'« apprendre » à méditer ?</i>	31
<i>Dialogue exploratoire, de quoi parle-t-on ?</i>	32
<i>Conclusion</i>	34
<i>Ouvrages cités.....</i>	35
Une trajectoire d'autoformation existentielle au croisement du bouddhisme zen et du stoïcisme (Martin Knapp)	37
<i>Introduction.....</i>	37
<i>Historique des liens entre la philosophie antique et le zen.....</i>	38
<i>Introduction au zen soto.....</i>	38
<i>L'exploration des liens entre Zen et Stoïcisme avec Pierre Hadot, Laurentiu Andrei et Mauro Rossi.</i>	40
<i>Une trajectoire dans les pratiques spirituelles comme formation de soi.....</i>	41
<i>La découverte de l'assise</i>	43
<i>Maître Tokuda moine et médecin.....</i>	44
<i>Quelles pratiques spirituelles pour le XXIe siècle</i>	46
<i>Bibliographie</i>	48

Démarche de création et dynamiques de groupe au sein du Collectif écoféministe les Tisserandes : un modèle transposable pour la réalisation de spectacles à caractère social (Sarah-Maria LeBlanc et Patricia-Anne Blanchet) 51

1. <i>Introduction</i>	51
2. <i>Problématique</i>	52
3. <i>Cadre de référence</i>	54
4. <i>Repères méthodologiques</i>	57
5. <i>Résultats et discussion</i>	58
6. <i>Conclusion</i>	63
<i>Références bibliographiques</i>	64

Le Prénom pour se dire : une construction identitaire (Natacha Athimon-Constant) 67

<i>Comment la démarche des histoires de vie en formation questionne le prénom ?</i>	67
<i>Le prénom</i>	69
<i>La transmission par les traces</i>	74
<i>Particularité de la démarche des histoires de vie en formation</i>	75
<i>Les entretiens : une co-construction se met en place</i>	76
<i>Ce qu'il ressort des niveaux du récit</i>	78
<i>Conclusion</i>	80

Réflexions éthiques sur un parcours professionnel pour l'écoute et le dialogue des savoirs (Catherine Rouxel)..... 83

<i>Entrée en matière</i>	85
<i>Introduction : Cheminer comme aller vers l'inattendu</i>	85
<i>Le temps de la rencontre, la rencontre comme un tissage subtil et fertile</i>	86
<i>Le temps de la formation : Écrire comme cheminer</i>	91
<i>Le temps de la construction : la création sociale comme continuité</i>	93
<i>Conclure pour ouvrir</i>	97
<i>Bibliographie</i>	98

RECHERCHE-MIROIR : UNE AUTRE PRATIQUE DU LANGAGE AVEC LA LOGIQUE DU

[1] VIVANT (HÉLÈNE TROCMÉ-FABRE)



Hélène Trocmé-Fabre

Docteur en Linguistique et Docteur en Lettres et Sciences Humaines, Hélène Trocmé-Fabre est une spécialiste reconnue de la pédagogie et de l'apprentissage. Auteur de nombreux livres de référence sur le sujet dont :

« *J'apprends donc je suis* » (1987),
« *Réinventer le Métier d'apprendre* » (1999),
« *Le langage du vivant* » (2013).

htf2@club-internet.fr

UN SIMPLE CONSTAT...

Un rapide inventaire des expressions courantes de nos langues européennes permet de constater la place dramatique qu'occupe le verbe "avoir" dans nos relations à l'environnement, aux autres et à nous-même.

"Avoir" préside à nos relations aux objets (nous avons une maison, de l'argent...), à nos relations familiales, affectives et amicales (nous avons des enfants, des parents, des amis), à notre relation au temps et à l'espace (nous avons du temps, une place au soleil...), et à notre relation à nous-même (nous avons un corps, de la mémoire, des connaissances, une maladie...). Appartenant à la même vision du monde, se trouve le cortège des expressions de deuil : perdre la vie, un parent, la mémoire, la santé, du temps... L'éducation, scolaire ou familiale, est la première à encourager cette orientation possessive¹, lorsqu'elle encourage la compétition et nourrit le couple infernal « réussite-échec », le grand envahisseur des différentes strates de notre vie sociétale.

En réalité, nous sommes empêtrés dans une camisole culturelle et linguistique. Parce que nos langues sont la structure de surface de nos cultures (leur regard...), les expressions de notre vie quotidienne sont le reflet des cosmogonies et des postures de nos communautés vis-à-vis du cycle du vivant. Notre langage quotidien réduit le cycle ternaire "Vie/Mort/Vie" au couple binaire "Naissance/Mort". Lorsque nous parlons de la "vie" et de la "mort", nous nous réfugions dans l'abstraction au lieu de faire face à deux processus : le "vivre" et le "mourir". Nous évitons ainsi de nous inscrire dans la durée de la relation vivre <=> mourir, celle qui accueille nos mémoires de vie.

¹ Eric Fromm, *Avoir et Etre*, Laffont, 1976

D'où vient cette omniprésence de l'avoir ? Est-elle liée à l'idée dévastatrice de progrès et au dualisme d'une pensée polaire, binaire (sujet/objet ; ceci/cela ; soit... soit ; individu/société...) ? Est-elle fondée sur ou par un mythe, un mode scolastique, une tendance à l'objectivation ? Pourquoi, comment cette omniprésence s'est-elle ancrée si profondément dans notre culture occidentale qu'elle exige *de plus en plus* de résultats tangibles, mesurables, quantifiables ? Le désir de créer un monde contrôlable, prévisible, plein de garanties, est-il en réalité la trace de notre peur de la mort, du vide, de la solitude, de l'inconnu, ou... de la vie elle-même ? Est-ce le refus de reconnaître le mystère du vivant ?

Ne s'agit-il pas plutôt du véritable état d'illettrisme dans lequel le monde contemporain se trouve, face à la lecture et à l'écriture du livre du vivant ?

L'ignorance des lois fondamentales du vivant – à savoir le couplage de nos potentialités d'êtres-en-devenir avec leurs actualisations dans l'ici et maintenant – crée la peur de manquer, la peur d'échouer, et, par là même, construit le désir de conserver, de faire durer l'existant... Le besoin de hiérarchiser, de dominer, de contrôler naît de ce même état d'ignorance. Dans l'engrenage de l'évitement du poids du passé, de la peur de l'avenir et de l'oubli du présent naissent *trois processus de fossilisation* :

- le besoin de se rassurer,
- le refuge dans les prothèses des certitudes identitaires et
- la mortelle absence de questionnement.

Notre langage quotidien est devenu totalement inadéquat pour exprimer nos micro-identités, nos micro-mondes. Dans la langue française, le verbe "être" est la forme unique par laquelle nous désignons aussi bien un état-processus (*je suis malade*), un positionnement (*il est ici*), une fonction (*il est le chef*), une perception sensorielle (*cette fleur est rouge*), une opinion (*c'est beau*)... Comme l'a souligné Alfred Korzybski – il y a plus de 50 ans – nous exprimons avec le verbe « être » uniquement des évaluations perceptives et... nous décrétons que nos perceptions *sont* la réalité. Evidemment la nôtre. Donc "la" vérité.

Urgence

Un travail de recherche collectif est devenu possible pour repérer les mots-clés de la logique du vivant, aujourd'hui reconnue par les chercheurs en neurosciences, en sciences cognitives, en sciences de la vie, en sciences de la nature, en physique quantique, en systémique, en sémantique générale... Les trois logiques des systèmes vivants (*régulation, adaptation, évolution*) sont portées par un **autre lexique** que notre langage quotidien, envahi de termes traduisant différents degrés de domination possessive. Les **mots-clés** de l'évolution du vivant existent : ce sont *reconnaître, devenir, émerger, relier, sélectionner, innover, échanger*... Une **autre syntaxe** est également nécessaire, qui tienne compte des *potentialités* du vivant *d'être en train d'être*, et de *la mémoire du futur*. Le chantier est

immense et transdisciplinaire. Le moment est venu de tenter de répondre au questionnement de R.M. Rilke (il y a déjà un siècle !) :

" Est-ce possible que, malgré inventions et progrès, malgré la culture, la religion et la connaissance de l'univers, l'on soit resté à la surface de la vie ?"

Laissons-nous aussi interroger par les gravures d'Escher sur les liens à établir entre le sens, la forme, le mouvement de nos pensées, de nos paroles et de nos actes. Intégrons dans un présent vivant les phrases fortes, celle d'Alfred Korzybski (*la carte n'est pas le territoire*), celle de Magritte (*ceci n'est pas une pomme*)... Mettons-nous au travail pour que le monde contemporain découvre et **respecte** (étymologie : *tourner la tête vers*) ce que le vivant nous enseigne si nous savons l'écouter.

À L'ÉCOUTE DU VIVANT

Les récentes recherches, en confirmant que nous sommes des êtres biologiques qui vivons *au présent et à la première personne*, placent l'homme biologique et cognitif (et sans doute d'autres mammifères) entre l'accompli et le non-encore accompli.

Nous savons maintenant que ce que nous appelons notre mémoire est une reconstruction dans le présent d'événements passés, et que les expressions « avoir » ou « perdre la mémoire » sont inappropriées. Notre perception étant marquée du sceau de notre biographie, de notre histoire, de notre culture, de nos croyances, de nos peurs et de nos émotions, notre vie perceptive *à la fois* construit et est construite par notre vie cognitive. *L'objectivité est un leurre*. L'information n'est autre que la mise en forme du sens qui *émerge* de nos interactions avec l'environnement avec les autres, et avec nous-même².

Deux exemples d'action urgente :

- recadrer la pensée et le langage occidental en décroissant la durée morcelée en " passé/présent/futur" et lui rendre la dimension de ses potentialités (d'où l'urgence d'introduire le concept "non encore...")
- proposer de faire précéder nos verbes "être" de formules introductives ("je pense que...", "il me semble que...", "je crois que...")³

La véritable crise que traverse le monde aujourd'hui est une crise de perception, que notre langage traduit (mais aussi consolide), car il nous empêche d'entrer en relation profonde avec le vivant. Nous avons tout à gagner à nous questionner : *"c'est quoi la vie ?", "c'est quoi le "vivant ?", "c'est quoi les lois du vivant ?"*

2 cf en Bibliographie les recherches de J.Cl. Ameisen, F. Varela, G. Edelman, J.D. Vincent, P. Karli, A. Damasio, H. Gardner, B. Cyrulnik, J. Stewart, Cl. Combes.

3 cf A. Korzybski *Une carte n'est pas le territoire*, Editions de l'Eclat, 2001

(Avant de lire la suite, acceptons-nous de chercher nos propres réponses ?)

Voici les réponses que je peux faire aujourd'hui. Demain, dans huit jours, dans un mois... elles seront sans doute différentes, *parce que je les formulerai dans un autre contexte.*

Ce que nous appelons "la vie" ? Voici des réponses que j'ai cueillies, reçues, comprises récemment :

- c'est ce qui pousse un liseron à fleurir à l'intérieur d'une vieille télévision jetée sur une décharge
- c'est ce qui continuera quand l'homme aura cessé d'exister ;
- c'est ce qui est capable de se manifester dans un nombre infini de possibles
- c'est ce qui s'auto-organise en étant auteur et acteur de soi-même...
-

Mais l'élan mystérieux du vivant dépasse infiniment l'abstraction de nos langues indo-européennes "vie", "life", "leben", "vita", "vida"... Il est donc plus juste de parler du vivant comme d'un organisme-qui-est-en-devenir (*mieux : en advenir*), agissant sur le monde et agi par le monde. Il est plus juste d'inscrire le vivant dans une histoire qui le rend unique.

LE VIVANT OBÉIT À DES LOIS.

Pour survivre, le vivant doit *se réguler, reconnaître son environnement, s'organiser, faire émerger du sens, construire sa biographie.* Il ne peut pas vivre sans entrer en relation, sans s'adapter, donc faire des choix, donc renoncer et décider. Ses autres exigences d'adaptation sont de *créer, d'innover et d'entrer en réciprocité.* Pour évoluer, il devra se relier à lui-même, comprendre (c'est-à-dire entrer en résonance), accueillir le nouveau dans le familier (c'est-à-dire apprendre), donc réorganiser son système de connaissances. Le vivant apprend tout au long de la vie. Il n'apprend ni par diktat ni dans l'isolement. Il coordonne ses actions par un langage et ses émotions *si et lorsque* son cerveau est doté d'un système limbique. Le vivant s'organise dans le temps et dans l'espace grâce à ses capacités de mémoire, de connexion et de réactivation.

Tout organisme vivant participe *à et de* l'évolution lorsqu'il respecte les conditions de bon fonctionnement, les exigences d'équilibre, d'organisation, d'échange et d'innovation, et s'il tient compte aussi des seuils, des limites, des rythmes originels, des régularités... Le vivant sait gérer l'inattendu⁴.

⁴ Ces points sont illustrés dans les sept vidéos « Né pour apprendre » (réalisation ENS Lyon, 1994-6) et dans l'ouvrage « Réinventer le Métier d'apprendre » (Editions d'Organisation, 1999)

Les lois du vivant, comme toute loi, établissent des droits et des devoirs. L'enfant des hommes les découvre et les vit, l'adulte les oublie...

LANGUE QUOTIDIENNE, LANGAGE DU PRÉSENT VIVANT : UN ALPHABET DE LA RENCONTRE

De ce qui précède découle l'idée que l'état langagier dans lequel l'homme d'aujourd'hui exprime sa propre réalité est *inapproprié*. Si nous repérons, dans les dossiers majeurs du vivant, les mots-clés qui émergent des recherches récentes, nous pourrions, selon le terme de Paulo Freire, "*conscientiser*" le monde éducatif, et, en lui permettant de s'alphabétiser dans le langage du vivant, nous pourrions être davantage en mesure de "voir et donner à voir" (Eluard).

Après avoir déblayé le terrain quotidien et retrouvé les *fondations* du présent vivant, un alphabet de la rencontre peut être élaboré, permettant de recadrer notre langage et de revisiter les concepts-clés (c'est-à-dire les gestes) de nos interactions communicatives : *aimer, accueillir, apprendre (entrer en apprenance), communiquer (construire ensemble), croire, connaître, écouter, écrire, laisser advenir, lire, marcher, penser, reconnaître, respecter (tourner la tête vers), se savoir en devenir, se souvenir (reconstruire dans le présent), voir (interpréter), vivre (entrer en itinérance)...*

Structure de la recherche en cours

I. "*Archéologie*" de l'*orientation possessive*

- A. - Constater que nos langues indo-européennes sont empêtrées dans nos expressions quotidiennes. Nos postures, nos attitudes, nos comportements, nos représentations sont marqués culturellement par le verbe "avoir" et ses satellites (posséder, acquérir, garder, protéger, défendre, augmenter, perdre...)
- B. - Repérer l'évolution de la tendance à l'objectivation ou à la chosification : du ressenti à l'objet (détester => "*avoir la haine*"), du cognitif à l'objet (résoudre une difficulté => "*avoir un problème*"...), du processus au résultat (apprendre => *acquérir un savoir*), du transitif à l'intransitif (insulter quelqu'un => *traiter*)...

II. *Explorer d'autres langues/cultures* qui n'utilisent pas le verbe « avoir » et celles qui utilisent d'autres moyens d'exprimer ce que nous regroupons sous le seul verbe "être" du français.⁵

Quelle vision de l'homme-dans-son-environnement transparait dans ces cultures à travers la langue ? Quelle relation est établie quand l'hébreu dit pour "mon ami" = *l'ami vers moi...?* ; quand l'arabe dit pour "mon livre" = *le livre chez moi, etc. ?*

⁵ Je cherche des contacts pour explorer les ressources des langues aborigènes d'Australie, de l'arabe, l'hébreu, les langues kanak, tibétaine, amérindiennes, africaines (Nigeria, Dogon, bambara...)

III. *Ils nous parlent du vivant*

Biologistes, physiciens, astrophysiciens, écrivains, écologistes... nous parlent d'un langage en résonance avec le vivant. En scrutant différents paramètres (espace-temps, caractéristiques, processus de structuration, compétences, fonctionnement de base, régularités, lois...), et en se mettant à l'écoute des récentes recherches, il est possible de repérer les mots-clés du vivant. Voici quelques exemples⁶:

quelques gestes du vivant

- Le vivant est autre d'instant en instant, en perpétuel mouvement et en devenir. La durée est l'une de ses composantes et préside à sa structuration, à son métabolisme, à son évolution. Le vivant est constamment dans une double dynamique, un double flux actualisation <-> potentialisation. C'est en actualisant son propre potentiel, d'instant en instant, qu'il habite l'espace -durée.
 - Mot-clé : **advenir**
- Le vivant en permanence se *relie*
 - avec son environnement (il se régule)
 - avec les autres (il s'adapte)
 - avec lui-même (il évolue)
 - Mot-clés : relier et reconnaître
- Le vivant cherche son propre **équilibre** entre continuité et changement, entre stabilité et mouvement, dans un double flux (rétro et pro-action)
 - Mots-clés : donner, recevoir, accueillir
- Le fonctionnement de base d'un organisme vivant doté d'un système nerveux central (cerveau) est **une boucle** qui relie les senseurs à la motricité (ou aux manifestations tropiques^[2]). C'est dans ce double processus perception ó action^[3] que s'enracinent la mémoire, l'apprentissage, la connaissance et pour certains organismes, l'imaginaire. Aucun processus cognitif (apprentissage, attention, mémoire, reconnaissance, compréhension, identification, intention...) n'est une fonction autonome. Tous les processus s'inscrivent dans la durée. Tous ont un "avant" (amorçage, action cognitive préalable), un "pendant" (déroulement) et un "après" (résonance, changement). Ces trois moments cognitifs n'ont pas de frontières rigides et ne s'inscrivent pas linéairement. Il n'y a pas de clivage entre l'intention, l'acte (conscient ou non), et le changement survenu.
 - Mot-clé : interdépendance

⁶ cf les interviews de Boris Cyrulnik, Basarab Nicolescu, Francisco Varela, Albert Jacquard, Jean-Didier Vincent, Bertrand Schwartz, Né pour apprendre, ENS Lyon.

- La signification du réel n'est pas extérieure à l'organisme vivant. Le sens **émerge** de ses différents couplages et résulte de sa propre histoire. Un monde dont l'émergence a été chassée est un monde linéaire, objectif, pré-organisé, pré-défini, pré-donné, compartimenté... mort-vivant. Ce monde ignore que la vie s'inscrit dans la durée de la durée, au-delà de la durée.

La relation **signe ósens** ^[4] appartient à l'organisme qui est auteur et acteur de ce qu'il voit, entend, comprend, ressent...

- Mot-clé : émergence

IV. **Un nouveau langage est nécessaire, celui de la rencontre**, de l'accompagnement. C'est le langage du métier de "passeur" (s'ils conçoivent le savoir comme une entité, certains parleront de "transmission").

Le langage de la rencontre reste à élaborer sous forme de référentiel. Il nous faut le rendre accessible d'urgence, car il est générateur d'autonomie. Il contribue à structurer l'entrée dans une relation socio-ethno -économico-anthropologique... sans ambiguïté, sans risque de conflit. C'est un chantier gigantesque, transdisciplinaire, à réactiver sans cesse.

Ce langage se construit à partir de notre questionnement :

- construire **avec** nos invariants... ?
 - la Terre et ses reliances : atmosphères, rythmes, équilibres, espace-temps, finitude dans l'infinitude, complexification des interactions...
- construire **avec** nos ressources, connues, ignorées, ou non encore accessibles... ?
 - nos capacités de renouvellement => parlons donc de ressources renouvelables – nos capacités de réparation => utilisons nos erreurs
 - notre proximité de l'infini => changeons d'échelle
 - nos exigences d'innovation => ouvrons les chantiers du « non-encore »
 - notre capacité d'auto-organisation => accompagnons l'auto-nomie
 - nos capacités de mémoire => construisons aujourd'hui avec hier pour demain
- repérer nos urgences, nos priorités... ?
 - chercher l'équilibre dans l'échange et la réciprocité
 - favoriser l'apprenance formelle et informelle, enracinée dans le biotope
 - privilégier le moment et le lieu opportuns

- encourager sans relâche l'exploration de ses propres ressources

Suivent nos questions, structurantes :

- par où commencer, dans quel domaine ?
- avec quels partenaires ?
- jusqu'où, pour quels effets ?
- comment veiller à la maintenance du langage de la rencontre ?
- comment savoir où nous en sommes dans un contexte en évolution ?

Il est évident que seule une recherche collective, en amont et en aval de nos frontières, peut se charger de ce chantier, vaste comme est vaste le vivant que nous sommes, et celui à la rencontre duquel nous allons.

QUELQUES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES QUI PARLENT DU VIVANT

Ameissen J. Cl., *La sculpture du vivant*, Seuil, 1999

Buser, P., *Cerveau de soi, cerveau de l'autre*, Odile Jacob, 1998

Combes, Cl., *La vie*, Ellipses, 2002

Damasio, A., *Le sentiment même de soi*, Odile Jacob, 1999

Edelman, G., *Biologie de la conscience*, 1992 ; *Comment la matière devient conscience*, O. Jacob, 2000

Karli, P. *Le Cerveau et la liberté*, Odile Jacob, 1995

Stewart J., *Cognition = life, Implications for higher-level cognition*, in *Behavioural Processes*, 35 (1996), 311-326

Varela, F., *L'inscription corporelle de l'esprit*, Seuil, 1993 ; *Invitation aux sciences cognitives*, Seuil, 1996 ; *First person methodologies :why, what, how ?*, in *Journal of Consciousness*, vol. 6, 1999, Feb-March, 1-14 ; *Quatre phares pour l'avenir des sciences cognitives*, in *Dynamiques et Cognition, nouvelles approches*, T L, n° 17, automne 1999.

UNE RENCONTRE POUR OUTILLER AU SAVOIR-ÊTRE (LUCE ASSAD, STEVE DUBOIS, SONIA MARCHAND)

Luce Assad À la fois praticienne et théoricienne, Luce est habitée par des questions éducatives, éthiques, thérapeutiques, artistiques et citoyennes. Elle s'intéresse de façon générale à des notions d'interfaces, de mouvements et de reliance – dont celle d'interlocuteur. Directrice adjointe d'un organisme communautaire en santé mentale depuis près de vingt ans, elle s'implique dans sa communauté via des engagements thérapeutiques, culturels et écologiques. Docteur en éducation, celle-ci s'intéresse notamment à des questions d'éthique, de repères en accompagnement et d'apprentissages tout au long de la vie; ces questionnements se posent pour elle tant à titre d'interrogations philosophiques qu'en regard de leurs enracinements dans la pratique.

Steve Dubois Clinicien, formateur, superviseur en santé mentale et en situation de crise, dans une pratique orientée depuis une perspective sociale et psychanalytique des problématiques singulières. Implication dans l'organisation de services, à la mobilisation et à l'intervention auprès d'individus, de familles, d'enfants, des groupes et communautés. Une pratique qui s'est notamment démarquée dans les champs de la prévention du suicide, de la prévention de la détresse en milieu agricole, dans l'accompagnement des membres de l'entourage. Formé à l'intervention en délinquance, à l'anthropologie, à la psychanalyse (GIFRIC) et présentement étudiant à la maîtrise en études des pratiques psychosociales (UQAR).

Sonia Marchand Psychoéducatrice. Elle a œuvré comme intervenante auprès d'une variété de clientèles, de milieux de pratique et d'intervenants. Elle exerce également dans le domaine de la pédagogie et de la formation à la pratique professionnelle depuis 2006. Depuis 2015, elle est à la coordination des stages au département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle s'intéresse particulièrement aux pratiques professionnelles et pédagogiques qui permettent le développement et le déploiement des compétences.

Autres membres du Collectif du Kaléidoscope :

- Véronique Bizier, B.A. en psychologie, coordonnatrice à l'APUR
- Manon Bouchard, ps. éd., chargée de cours au Département de psychoéducation de l'UQTR
- Caroline Caseault, DEP en assistance aux soins infirmiers, coordonnatrice à l'APUR
- Dave DesRosiers, ps. éd., agent de stage et chargé de cours au Département de psychoéducation de l'UQTR
- Émile Dion, étudiant au baccalauréat en psychoéducation à l'UQTR (gradué sous peu)

Résumé

Cet article présente quelques grandes lignes d'une rencontre fructueuse, ou plutôt d'un processus créatif s'échelonnant sur plus de trois années, entre différents acteurs provenant de milieux de pratique en interaction. De ce processus est né le Collectif du Kaléidoscope. Ce collectif, habité par un souci éthique de formation du «*savoir-être*» de futurs intervenants psychosociaux, a vécu ensemble une démarche expérientielle. Cette démarche, dite heuristique, fut investie à travers des échanges à re-réfléchir et à co-construire des modalités d'accompagnement et des modalités évaluatives d'étudiants-stagiaires en psychoéducation. C'est à partir du mouvement, des interactions et une considération à se reconnaître tous (enseignants, intervenants, étudiants, personnes utilisatrices de services psychosociaux, chercheurs, gestionnaires, superviseurs, et autres) comme étant chacun de véritables acteurs-artisans de nos chemins que nous avons pu œuvrer à proposer d'autres «*manières de voir et de faire*». Cette proposition, au service d'un certain renouvellement de pratiques, s'est construite dans un rapport encore inhabituel où le savoir d'expérience en collectif a été mis à la disposition du milieu de formation universitaire.

Abstract

This article presents some highlights of a fruitful meeting, or rather of a creative process developed over more than three years, between different actors from interacting practice settings. This process led to the creation of the Kaleidoscope Collective. This collective, driven by an ethical concern regarding the training of future psychosocial practitioners, has undergone an experiential process together. This approach, known as heuristic, was invested through various exchanges to rethink and co-construct support and evaluation methods for psychoeducational trainee students. This movement, the interactions and the acknowledgement that we (teachers, workers, students, users of psychosocial services, researchers, managers, supervisors, and others) are the true actors-artisans of our own paths, allowed us to propose other "ways of seeing and doing". This proposal, aiming at a certain renewal of practices, was built in a still unusual relationship where the knowledge of collective experience was made available to the university training environment.

Mots-clés : «*savoir-être*» – formation – rencontre – acteurs – expérience – processus – mouvement interrelations – complexité – mixité – démarche heuristique – co-construction – cohérence – éthique

INTRODUCTION

Tout d'abord, nous vous invitons à une certaine ouverture d'esprit et à une lecture attentive à ce qui est soulevé ^[6] au cours du présent texte. Celui-ci présentera une démarche entre des acteurs de différents milieux qui, tous, partagent un souci commun envers le «*savoir-être*» d'intervenants en devenir. Alors que la littérature s'entend pour reconnaître le *savoir-être* comme un élément déterminant de l'efficacité du processus thérapeutique, on y retrouve trop peu d'outils concrets et de «*manières de faire*» pour opérationnaliser la formation et le développement du «*savoir-être*» des étudiants permettant ainsi une mise en œuvre du savoir à la pratique. Cette situation demande qu'on s'y penche. Aussi, un des intérêts partagés par les membres de notre collectif concerne justement un désir de travailler ensemble pour développer une certaine articulation des savoirs vers cette mise en œuvre pratique.

À la base de cette rencontre, un souci éthique dirige (Ricœur, 1990)... Celui-ci propose une écoute, une considération et une mise en dialogue avec l'ensemble des acteurs concernés. Bien que ce type de rencontre soit peu fréquent, des acteurs de différents milieux

(communautaires, universitaires, personnes utilisatrices), qui tous vivaient des irritants et constataient certaines limites, sont portés par une volonté d'être ensemble pour dépasser celles-ci. Il nous semble que notre démarche collective et les résultats de celle-ci sont fructueux. Et cette expérience en co-construction fut transformatrice pour tous. Notre désir est de vous communiquer cette expérience partagée. Alors que traditionnellement un transfert des connaissances suivait un chemin hiérarchisé partant de l'université vers les milieux de pratique, de la théorie à l'application, ici, c'est un mouvement inverse qui fut privilégié en favorisant une prise de parole de milieux de pratique pour être interlocuteurs vers l'université, dans un rapport dialogique. Ce partage entre un milieu universitaire et des milieux de pratique a permis un équilibre des rapports. Et cette démarche a permis de créer de nouvelles avenues pour dénouer, puis dépasser nos situations irritantes de départ. Ce chemin inversé convient bien au savoir-être et à l'éthique, s'adressant tous deux à l'Être, au sujet singulier, pour conduire vers l'autre, les autres, l'universel (Freire, 1974).

À titre de présentation de cette démarche collective, une première partie servira à décrire des irritants distincts vécus dans certains milieux. Ensuite, une rencontre entre ces différents acteurs et leurs irritants a créé une conjoncture, aussi cette démarche collective sera donc exposée (un processus s'échelonnant au cours de trois années). De ce chemin partagé avec vous comme lecteur, nous souhaitons que ce parcours puisse vous inspirer et vous inciter à poursuivre cette route en vous, avec d'autres, en projet.

IRRITANTS VÉCUS À L'ARC-EN-CIEL, ORGANISME COMMUNAUTAIRE EN SANTÉ MENTALE

L'accueil d'intervenants stagiaires en milieu communautaire soulève la complexité de l'intégration professionnelle. En effet, bien que la formation académique prépare l'étudiant et ouvre les horizons de la compréhension disciplinaire, lorsque vient le temps d'intervenir concrètement, c'est dans l'action que le savoir-faire se définira et se développera (Gendreau, 1991). Si le savoir-faire peut se discuter, se communiquer, se réfléchir et s'expérimenter graduellement, le savoir-être quant à lui, pose un défi immédiat. Le savoir-être demande une qualité d'écoute à soi, à l'autre, au contexte, puis interpelle ses sentis, ses intuitions, son vécu expérientiel, ses limites, ses aptitudes relationnelles, son éthique... C'est donc dire qu'une part importante de sa singularité (Dubois, Boudou-Laforce, 2017) doit être impliquée, sans quoi, la relation en sera éprouvée et peut-être même impossible. Bien que le stage offre une immersion dans des contextes propices à mieux conscientiser son savoir-être, celui-ci demeure difficile à rendre compte, à travailler et à évaluer. Certains stagiaires tenteront d'appliquer la parfaite «recette» d'intervention, sans toutefois donner accès à qui ils sont et à ce qui se vit à l'intérieur d'eux. D'autres seront complètement submergés par ce qu'ils vivent, au point de ne pouvoir être avec l'autre dans la relation. Plusieurs cas de figure sont possibles parmi les correctifs à travailler. Bien que cette «intimité en action» du stagiaire soit abstraite et sensible à critiquer, le milieu de stage a néanmoins la responsabilité éthique de la questionner puis d'en pointer des effets, avec tout le doigté et la bienveillance nécessaire pour protéger chacun, tout en favorisant l'évolution du professionnel en développement.

L'accompagnement éducatif et évaluatif des stagiaires dans le champ du savoir-être a amené notre milieu communautaire à ressentir certains irritants. Notamment parce que les grilles d'évaluation s'avèrent souvent généralistes, trop objectivantes et peu parlantes. C'est ainsi que des critères tels que l'évaluation de la ponctualité ou l'usage adéquat des codes langagiers et vestimentaires traceront les contours d'une employabilité générale, sans toutefois rendre compte de la complexité des positionnements relationnels observés chez un intervenant en devenir. Aussi, il y a un certain malaise face à une évaluation qui viendrait attester de façon statique l'acquisition des savoirs, puisque l'intervenant se développe tout

au long de sa carrière. Enfin, il convient de rappeler que les qualités du savoir-être seront toujours à l'étroit dans une case trop définie. Hormis ces inconforts face aux outils d'évaluation, des irritants majeurs peuvent résulter de conflits dans la triade milieu d'accueil/milieu d'enseignement/étudiant stagiaire. Par exemple, il est arrivé de constater qu'une étudiante n'était pas prête à intégrer le marché du travail. Or, son milieu d'enseignement n'avait pas pris en compte l'évaluation du milieu d'accueil puisqu'il était plus important de diplômer l'étudiante. Dans une autre situation, le milieu d'accueil s'est fait évincer du processus de l'étudiante puisque l'accompagnateur disponible ne possédait pas le même diplôme que celui visé par la stagiaire. Il était donc demandé par l'institution d'enseignement que soient prêtées la structure de l'organisme, sa mission et sa clientèle, sans aucun droit de regard du milieu quant à l'évolution de la stagiaire. Ces différentes situations ont amené l'organisme à prendre une pause quant à l'accueil de nouveaux étudiants, afin d'entamer une démarche de réflexion envers son rôle et ses valeurs, puis pour réfléchir aux conditions qui devraient permettre les collaborations avec les milieux d'enseignement.

C'est en s'inspirant des personnes utilisatrices de services en santé mentale, qui revendiquent les valeurs du «rétablissement», que l'organisme souhaitait entamer sa démarche pour reprendre son pouvoir et redevenir interlocuteur. Et puisqu'il était habituel d'impliquer les personnes utilisatrices dans les décisions de l'organisme, croyant à l'importance de considérer les points de vue des acteurs concernés, est venue l'idée d'interpeler l'APUR dans cette démarche, soit l'Association des personnes utilisatrices de ressources en santé mentale de la région de Québec. La collaboration de l'APUR visait l'élargissement de la démarche réflexive, tout en supposant qu'il pourrait s'agir là d'un nouveau pas de transformation sociale vers le rétablissement (Slade, 2009). Aussi, il semblait indispensable d'impliquer le milieu d'enseignement dans cette démarche, à la fois en tant qu'acteur concerné, mais aussi dans ce souhait de faciliter des ponts de communication et de collaboration.

IRRITANTS VÉCUS EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE

Pour l'étudiant, le stage est une occasion exceptionnelle d'apprentissage en vue d'articuler, en contexte réel, les différents savoirs acquis durant le parcours scolaire. En effet, devant une clientèle et son entourage, des collègues, une organisation et un mandat, le stagiaire compose avec des situations de simples à complexes et développe ainsi son savoir agir. Le stage lui offre également la chance de recevoir une rétroaction «capitale» à son développement professionnel. Cette rétroaction lui présente une possibilité de porter un regard à la fois sur lui-même, sur sa pratique et sur son identité professionnelle en construction.

Pour l'équipe des stages du Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), la qualité du savoir-être des stagiaires est une préoccupation certaine. Notamment parce que c'est dans la pratique que la maturité émotionnelle appropriée à l'intervention est observable. C'est dans ce contexte que l'étudiant déploie son savoir-être, et c'est aussi à ce moment qu'il est possible d'en attester un niveau d'acquisition. Dans sa bienveillance au cheminement et à la qualité de la formation des étudiants, l'équipe des stages fait deux principaux constats. Le premier concerne l'écart dans les performances de l'étudiant. En effet, certains manifestent de bonnes performances dans les cours théoriques alors qu'apparaissent certaines difficultés en contexte pratique. Le second est associé à l'exigence, l'injonction même, d'élaborer une grille congruente et bien conçue au savoir-être. De fait, cette grille doit permettre un accompagnement au développement et conduire à la prise de décision lors de l'évaluation. L'équipe des stages

se voit donc devant le défi d'élaborer des outils qui à la fois favorisent le déploiement des compétences relationnelles et contribuent à les évaluer au regard de ce qui est attendu dans les milieux de pratique et par la profession.

Devant la volonté d'outiller et de certifier avec justesse, des défis s'annoncent. En effet, les compétences relationnelles sont très peu explicitées, voire seulement sous-entendues dans les documents relatifs à l'exercice du psychoéducateur. À l'époque, *Le profil des compétences générales des psychoéducateurs* (OPPQ, 2003) situait le savoir-être essentiellement par «Établir avec toute personne une relation respectueuse de ses droits et adaptée à sa situation». Aujourd'hui, *Le référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur au Québec* (OPPQ, 2018) expose davantage le savoir-être, certes, sans toutefois le préciser à l'aide de compétences, d'actions et de critères de démonstration comme c'est le cas pour les quatre domaines de compétences. Ainsi, dans un contexte de formation au savoir-être, à quoi forme-t-on exactement? Par quels énoncés traduire des concepts tels que *la considération* ou *l'écoute active*? Dans l'optique du développement à la pratique professionnelle, comment décrire la manifestation du savoir-être et la rendre objectivable pour l'évaluation, sans que ne soit créée d'inférence?

Comme l'un des principaux enjeux soulevés en contexte de formation à la pratique professionnelle concerne le savoir-être, l'équipe des stages souhaite, déjà en 2015, redonner la noblesse aux schèmes relationnels comme outil du savoir-être à l'intervention psychoéducative. Des auteurs comme Gendreau (1986, 1990, 2001), Wampold (2001), Lecomte, Savard, Drouin et Guillon (2004) soulèvent la qualité du savoir-être comme point de départ à l'intervention et aux interactions auxquelles porter une attention particulière. Car c'est cette sensibilité aux interactions qui contribue à la croissance et à l'obtention de résultats dans le processus thérapeutique.

C'est dans cette foulée qu'à l'hiver 2016, des travaux sont menés avec le département afin de préciser, à l'aide de critères, chacun des six schèmes relationnels et de veiller à les transposer dans les grilles d'évaluation du stage. Bien que les critères correspondent à la définition de ce qu'est chacun des schèmes relationnels, les commentaires obtenus par les différents acteurs impliqués à la formation [7] pratique de nos stagiaires laissent entendre certaines insatisfactions ou préoccupations. À titre d'exemple, les critères ne rendent pas justice à la complexité et à la finesse du savoir-être de l'intervention, ne permettent pas de susciter suffisamment le déploiement du savoir-être chez les étudiants en difficulté ni de contribuer au développement optimal auprès des étudiants ayant déjà un bon savoir-être, ne permettent pas non plus d'avoir accès aux tensions internes suscitées par les situations éthiques et enfin, ils ne favorisent pas suffisamment de sensibilité aux jeux dynamiques de l'interaction.

Face à tous ces défis, il est apparu incontournable de se tourner vers les milieux de pratique afin de chercher des solutions aux problèmes rencontrés. La rencontre et la reconnaissance de l'expérience et de l'expertise des intervenants en pratique permettent de prendre acte concrètement de la finesse du savoir-être à l'intervention, d'en examiner de près sa complexité, d'en relever les écueils et les solutions et d'envisager la production d'un savoir qui puisse être transférable à notre mandat de formation. Dans cette co-construction du savoir, l'interface change : des personnes ayant recours à des services psychosociaux et des milieux de pratique mettent leurs expériences et connaissances à la disposition du milieu de formation universitaire.

À UNE CROISÉE DE CHEMIN : UNE RENCONTRE CRÉATRICE DE NOUVEAUX HORIZONS

Comme souligné, l'Arc-en-ciel (organisme communautaire en santé mentale de Portneuf) avait déjà entamé un travail avec l'APUR (Association des personnes utilisatrices de ressources en santé mentale de la région de la Capitale-Nationale) pour tenter d'explorer des possibilités de partenariat avec des milieux d'enseignement, avec un souci de s'impliquer concrètement dans la formation des étudiants. La perspective était alors d'influencer celle-ci et d'assurer une meilleure résonance entre les orientations développées au sein des milieux éducatifs à l'égard du *savoir-être* des étudiants d'une part, et des avancées que l'expérience du rétablissement en santé mentale a fait connaître en regard de ce qui serait favorable comme «*manières de faire*» en intervention à partir du point de vue des personnes concernées par des problématiques d'autre part. Bref, l'idée était d'œuvrer concrètement pour que des intervenants de demain soient formés, déjà à l'école, en résonance avec ce qui se vit sur le terrain, en honorant ainsi certaines des transformations que le changement de paradigme engendré par l'expérience du rétablissement en santé mentale propose (Provencher, 2002, 2006, 2007, 2010) et le développement du pouvoir d'agir (Le Bossé, 2003, 2012). Un changement de paradigme qui déplace une façon de voir d'abord basée sur un *savoir* et un *savoir-faire* d'expert vers un paradigme où il sera davantage question de *mutualité d'expertise* avec la personne concernée par les services de soins et ses divers intervenants-spécialistes-accompagnants dits experts.

Pour des raisons de priorités, ce projet avait temporairement été délaissé. Puis, quelques mois plus tard, l'Arc-en-ciel et la coordonnatrice des stages de psychoéducation à l'UQTR furent en communication concernant l'accueil de stagiaires. À partir d'une discussion, puis d'une rencontre, une conjoncture favorable s'est présentée. Alors qu'à l'Arc-en-ciel des irritants avaient été vécus dans le cadre de l'évaluation de stagiaires, au même moment, à l'UQTR, l'équipe des stages elle aussi vivait certains irritants. Celle-ci était sur le point de reconstruire de nouvelles grilles d'évaluation du «*savoir-être*» des étudiants. Un momentum était là. Celui-ci a conduit à la création d'un comité réunissant des acteurs de divers milieux communautaires de la région de Québec, avec, de l'UQTR, des enseignants, des superviseurs de stage et la coordonnatrice des stages pour œuvrer ensemble au service du *savoir-être* d'intervenants en devenir, et ce, en résonance avec des milieux de pratique et des personnes concernées par des services d'accompagnement.

Déjà, la responsable à la coordination des stages de psychoéducation de l'UQTR avait fait du démarchage pour tenter d'outiller davantage, par une mise en pratique du *savoir-être* expérientiel, la formation des étudiants en stage. Celle-ci avait alors rencontré des limites, constatant qu'on ne retrouve rien de précis sur le savoir-être dans ce que l'ordre professionnel propose comme profil et référentiel de compétences. Comme si le savoir-être était sous-jacent à l'intervention, comme en filigrane, sans qu'on détaille concrètement sa mise en œuvre de façon spécifique. Pourtant le savoir-être est essentiel à l'intervention. En psychoéducation, des schèmes relationnels sont compris comme des outils du savoir-être. Par ailleurs, on ne retrouve pas d'articulation de savoirs pour concrètement outiller ce mouvement d'actualisation de *savoir-être* via les schèmes relationnels. Bien que des schèmes relationnels soient nommés, ceux-ci sont peu détaillés et des outils pratiques permettant de paver ce *chemin de formation du savoir-être* des étudiants demeuraient absents. C'est précisément ce souci éthique d'*outiller au savoir-être* qui a fait converger tous ces acteurs ensemble et entraîné la création d'un comité (maintenant dénommé *collectif du Kaléidoscope*) dans une démarche partagée dite heuristique (Le Moigne, 1990).

Ce comité, bien qu'habité par un souci éthique commun – collectif du Kaléidoscope – réunit des acteurs de différentes provenances, ayant des expertises et des «manières de faire» et de voir différentes. Cette pluralité est un atout certain. Pour prendre le pouls de chacun, nous avons d'abord exploré comment le cadre des *schèmes relationnels*, qui sont les outils privilégiés en psychoéducation pour travailler le *savoir-être*, pouvait prendre forme dans le réel pour chacun de nous (Morris, 2002). De ce travail concret qui nous ramenait tous à nos expériences «terrain» personnelles, relationnelles, professionnelles, nous avons procédé à une mise en commun.

Il est important de souligner que tout au long de cette démarche collective, c'est chaque nouveau pas qui entraînait le pas suivant. Tout s'expérimentait dans l'immédiateté, avec et à partir de ce qui se passait dans les échanges entre les différents acteurs. Bien que nous partagions des intérêts communs, rien n'était prescrit au départ quant au chemin à suivre. Cette démarche dite heuristique créait, en se développant, des conditions favorables à l'inspiration, permettant des agencements, des interrelations d'idées comme d'expériences, une dynamique devenant créatrice. Ce contexte de travail collectif demande beaucoup d'ouverture et d'acceptation, chacun doit s'ouvrir avec et dans ses différences. Un climat qui invite souvent à des repositionnements, qui demande de s'habiter et de sentir, qui amène à réfléchir et à s'ouvrir autrement à du «supposé déjà connu», qui propose de nouvelles compréhensions et amorce des changements. Tout se passe dans l'expérience, à la confluence des acteurs en présence. Ce «vivre ensemble» commun est ponctué de constructions-déconstructions-reconstructions, d'avancées et de reculs.

Pour faciliter une meilleure compréhension de cette démarche de création collective, nous retournerons quelque peu dans le temps et nous tenterons de tracer un certain historique des travaux. L'idée est de situer quelques moments clés tel un marcheur qui se tourne la tête vers l'arrière pour constater une partie du chemin parcouru. Ainsi, à rebours, nous saurons relater quelques *événements* qui, telles des bornes, exposent des expériences qui ont pavé ce chemin.

DÉMARCHE COLLECTIVE (HISTORIQUE)

Pour faciliter la lecture du déroulement de cette démarche, elle sera présentée de façon plutôt descriptive en soulignant des actions réalisées au cours des trois dernières années (2017, 2018, 2019).

2017 : 8 rencontres de travail et 9 consultations

En février, la décision fut prise de créer un comité. Nous souhaitons y regrouper des personnes avec une variété d'expertises et d'expériences : des acteurs dans la pratique, des répondants aux utilisateurs de services psychosociaux, des enseignants, des superviseurs de stage et des acteurs de l'équipe des stages du Département de psychoéducation. Neuf mois plus tard, un étudiant de première année a aussi rejoint le comité.

De mars à octobre, ce comité mène différentes consultations auprès :

- Des étudiants en début de stage au baccalauréat;
- Des étudiants en fin de stage au baccalauréat;
- Des intervenants qui accompagnent les stagiaires (tuteurs de stage);

- Des superviseurs de stage qui accompagnent et évaluent les stagiaires (employés de l'UQTR)□;
- Des personnes utilisatrices de services psychosociaux□;

Cette période permet également au comité de recenser dans la littérature et dans la pratique, différents documents de travail, textes, articles scientifiques, outils cliniques et outils pédagogiques afin d'explorer diverses perspectives et sur lesquels appuyer les réflexions.

En novembre, à la suite de l'ensemble des activités menées au cours de l'année 2017, le comité dresse un portrait de situation au regard du «□savoir-être/schèmes relationnels□» dans le contexte de la formation à la pratique professionnelle. Voici quelques éléments particulièrement significatifs, relevés à l'intérieur des différentes consultations, qui se présentent comme étant communs auprès des étudiants, des tuteurs de stage et des superviseurs.

Ces derniers mentionnent comment, en contexte stage :

- la place du savoir-être, dont notamment, les schèmes relationnels, est essentielle au développement à la pratique.
- le savoir-être doit couvrir, entre autres, des aspects associés aux valeurs, à «□l'aisance face à autrui□», à la discussion, à la prise de parole, à l'exploration, à l'implication et à la prise d'initiatives.
- l'importance que les critères associés aux schèmes relationnels correspondent de très près à ce qui est attendu d'un comportement dans la pratique.
- la description des items doit être claire, précise, distinctive et permettre, d'une part, à l'étudiant de se les approprier et, d'autre part, aux tuteurs et aux superviseurs de les «□mesurer□», lors d'observations, d'échanges et des rétroactions afin de situer «□les vrais acquis du savoir-être□».
- la possibilité de personnaliser la démarche relativement au développement du savoir-être pour chacun des étudiants. En ce sens, la démarche devrait considérer la progression dans l'appropriation du savoir-être en cours de stage. Et le savoir-être doit se centrer sur l'identité professionnelle en psychoéducation.

Pour les tuteurs et les superviseurs, la démarche doit être rigoureuse. Les items relatifs aux schèmes relationnels doivent permettre une auto-analyse de la part de l'étudiant. Ils doivent permettre de s'ajuster lors de la variété des contextes en présence. De plus, le savoir-être doit inclure «□le senti□», la «□disponibilité mentale□», la présence à l'autre, la transparence et l'honnêteté à l'égard des interventions réalisées auprès de la clientèle et auprès des membres de l'équipe de travail.

Un apport directeur du point de vue de personnes concernées et au centre de notre préoccupation

Du côté des utilisateurs de services psychosociaux, les réponses obtenues lors des groupes de discussion soulignent l'importance que l'accueil, l'écoute et l'empathie soient faits avec compassion en regard des expériences vécues, malgré que ces dernières soient difficiles.

Ainsi, le non-jugement et l'absence de tabou doivent être omniprésents dans la relation. Les utilisateurs de services mentionnent qu'ils se sentent «insécures» et «jugés» face à un intervenant qui «dramatise» le vécu, les difficultés et la détresse. Comme si l'insistance à vouloir régler les difficultés éloignait la réponse à leur besoin essentiel d'«être en relation» et «avec l'intervenant pour faire face à leur détresse». Un autre élément qui nous apparaît fort important souligné par les utilisateurs de services concerne leur irritation devant des intervenants qui se positionnent «au service de» la personne en besoin, et ce, à partir de leurs repères et de «leurs critères à eux les intervenants». Comme si la relation d'aide était une prestation de service sans réelle relation alors que pour eux, c'est la relation qui importe avant tout pour dépasser leurs difficultés. Il est souligné, par ailleurs, que les utilisateurs de services demandent d'être pris au sérieux, en tenant compte en profondeur de la sensibilité de chacun et d'être considérés. Ils précisent aussi comment l'ouverture d'esprit est nécessaire et toute l'importance de laisser de l'espace pour verbaliser.

À partir de ces rencontres et des consultations menées, le comité a précisé des orientations à ses travaux. Celles-ci sont marquées par un souci de l'ensemble des acteurs envers la formation à la pratique, et par le déploiement du *savoir-être* de l'intervenant en devenir. Voici quelques objectifs associés à ses orientations :

- Favoriser l'échange dialogique entre les acteurs impliqués au stage;
- Permettre au milieu de stage de signifier ses propres attentes quant au *savoir-être* au regard de la clientèle desservie et à la réalité rencontrée;
- Encourager chez le stagiaire «une prise de recul» en continu sur son action et la remise en question, en vue de poursuivre sans cesse l'amélioration de ses compétences relationnelles dans la relation d'aide avec l'autre;
- Soutenir le mouvement d'accompagnement avec l'autre afin qu'il soit acteur de son projet.

2018 : 13 rencontres de travail, 3 consultations et maintenant des présentations

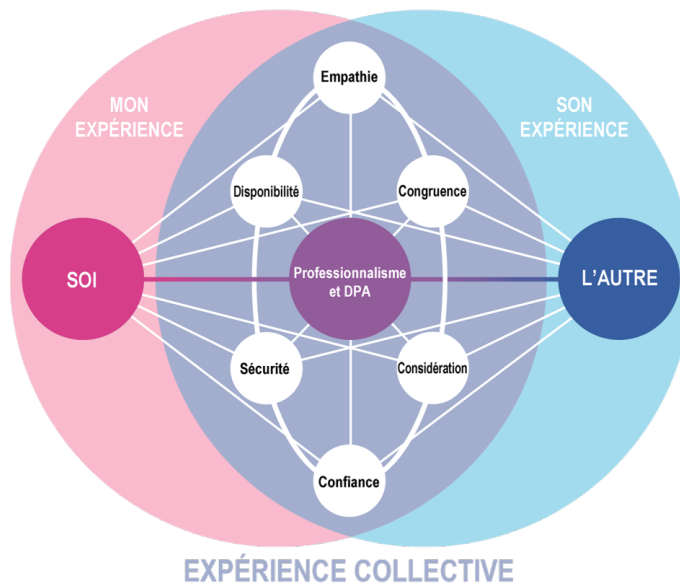
De janvier à juin, le comité œuvre principalement à la rédaction des items pour chacun des schèmes relationnels. L'exercice de rédaction s'effectue avec l'expérience pratique des acteurs du comité, des consultations menées et à l'aide des concepts issus des schèmes relationnels tirés de la littérature. Les items sont rédigés comme étant des mouvements interactifs (manifestes chez l'intervenant dans ses actions vers l'autre, les autres, le milieu, et inversement de ceux-ci envers lui), telles des boucles récursives (Morin, 2004). Ces critères se préoccupent d'une sensibilité à ce qui se passe ici et maintenant dans l'interaction partagée, quel que soit l'interlocuteur. Les items ouvrent au dialogue véritable d'exploration de sens et favorisent le développement du pouvoir d'agir des acteurs (Roy Bureau, Gendron, 1996). Ils s'inscrivent dans un processus dynamique et «perfectible» et contribuent au final, au développement de l'agir et de l'identité professionnelle et personnelle du stagiaire.

Durant cette période, un étudiant de première année au baccalauréat rejoint les membres du comité afin de collaborer aux travaux. De nouvelles consultations sont menées auprès des étudiants de première année du baccalauréat ainsi qu'auprès des superviseurs de stage. Les travaux en cours de réalisation sont également présentés aux professeurs du département.

Les commentaires recueillis sont encourageants et favorables. Les travaux qui initialement avaient été réfléchis pour les stages au baccalauréat sont également pertinents pour le stage à la maîtrise.

Ainsi, pour la rentrée scolaire 2018-2019, les Guides de stage du baccalauréat et de la maîtrise proposent les nouvelles descriptions et modalités d'accompagnement relatives aux compétences relationnelles/les schèmes relationnels. Les orientations sont diffusées dans les Guides de stage et lors d'une rencontre avec les superviseurs de stage. En cours d'année, ces derniers sont consultés afin que soient recueillis leurs commentaires en vue d'ajuster les outils créés.

De toutes ces rencontres de travail émerge une concertation stimulante qui ouvre à l'innovation et à la production de matériels qui n'auraient pu être aussi riches sans la contribution des différentes expertises et expériences. Les réflexions ont également mené au schéma intégrateur « \square Expérience collective \square » qui n'avait aucunement été envisagée initialement. C'est dans la foulée des rencontres de collaboration, concertation et mise en commun entre différents acteurs qu'aura émergé cette réalisation.



2019 : 8 rencontres de travail de même que des présentations lors de divers colloques

En janvier et avril, les superviseurs de stage sont à nouveau consultés. Ils ont également la tâche d'être la voix des étudiants et des tuteurs de stage afin que soient connus les défis, les préoccupations et les ajustements nécessaires à mener, et ce, en préparation à la rentrée scolaire 2019-2020.

En avril, des membres du comité font la conférence d'ouverture aux deux colloques des étudiants de la maîtrise des campus de Trois-Rivières et de Québec. Le Département de psychoéducation de l'UQTR encourage et reconnaît les travaux menés et voit à sa diffusion par le biais d'activités existantes.

En mars, le comité propose une communication en vue de présenter ses travaux au congrès de l'OPPQ prévu en novembre. Le comité y fait une présentation et reçoit un accueil favorable de la part des participants quant aux réalisations au regard des schèmes relationnels.

En septembre, lors de la rentrée scolaire et en préparation au stage qui s'amorce, les étudiants et les superviseurs du baccalauréat participent à une activité de sensibilisation entourant les schèmes relationnels.

CONCLUSION

La rencontre d'acteurs concernés par la situation du savoir-être des intervenants en devenir a conduit à proposer une représentation communicable des schèmes relationnels en réponse aux irritants vécus de part et d'autre. Alors que la littérature offre peu de repères pour décrire la manifestation concrète d'un savoir-être, il a fallu emprunter une démarche audacieuse pour atteindre notre objectif. L'ouverture d'esprit et la conviction qu'ensemble, avec les différentes expertises et façons de faire, et une obstination sans précédent à consulter et à se concerter, nous apparaît la position avec laquelle s'engager devant ce défi. Avec le recul, cette stratégie est plus que satisfaisante en regard des outils issus de cette démarche. Aussi, rédiger cet article amène à voir que ce chemin emprunté a demandé de nombreux repositionnements intérieurs dans les différents moments de cette démarche partagée. Il a fallu du temps, de la création et un climat de groupe en ouverture. Ces ingrédients ont amené le collectif plus loin, s'enrichissant des postures et des expériences de chacun. Dans des constats d'étonnements plusieurs fois ressentis, il nous semble que notre démarche soit en cohérence avec ce qui se vit ou devrait se vivre en contexte d'intervention. Mais également en cohérence avec ce que nous attendons de la part des étudiants et d'un contexte d'accompagnement au développement à la pratique professionnelle.

Par ailleurs, cette démarche du collectif, fragmentée en différentes étapes et différents repositionnements internes, pourrait elle-même devenir un sujet de recherche, permettant de mieux saisir comment la collaboration, le dialogue peuvent permettre des revirements personnels, des éveils, des transformations et favoriser la création. Mieux comprendre les conditions propices permettant l'actualisation de tels processus, comme les écueils potentiels. Car aussi, plusieurs défis nous guettaient dans cette démarche. À titre d'exemple : nos réflexes organisationnels comme université, l'inconfort avec une posture plus intersubjective, la contre-intuition de travailler un peu plus autour de notre expérience clinique considérant certaines limites relatives à la littérature, le défi de mobiliser tous les acteurs concernés au-delà de notre collectif, le facteur temporel, le risque et composer avec une non-garantie de succès face au résultat escompté. Ainsi, cette *compréhension* serait des plus utiles dans un contexte éducatif, comme outil pour inspirer, influencer, susciter des processus et favoriser des apprentissages. Car de près ou de loin, chaque personne consultée ayant collaboré à cette démarche y aura joué un rôle d'*interlocuteur* (Assad, 2014a, 2014b). Ce métissage est au cœur de notre expérience. Car c'est à partir de ce «ensemble» que se crée du plus grand que sa singularité, au-delà même de notre collectif, laissant profiler du possible encore inédit (Freire, 1974).

Aussi, cher lecteur, cet article vise à vous partager notre démarche. Il nous apparaît essentiel de, tout d'abord, vous l'exposer. Toutefois, soyez rassuré, dans une prochaine parution de la revue *Présences*, nous vous ferons connaître les outils développés, sous l'angle d'un renouvellement de pratique envers l'accompagnement du «savoir-être»

d'intervenants en devenir. En attendant, nous vous invitons à nous partager vos commentaires à l'adresse courriel : sonia.marchand@uqtr.ca [8]

BIBLIOGRAPHIE

- Assad, L. (2014a). Des repères singuliers et universels en accompagnement vus sous une logique-mouvement ternaire. Thèse de doctorat. Université Laval. Québec.
- Assad, L. (2014b). L'expérience du rétablissement en santé mentale : un processus de redéfinition de soi. *Le sujet dans la cité*. 2014/2, no 2, pages 76 à 84
<https://www.cairn.info/revue-le-sujet-dans-la-cite-2014-2-page-76.htm?contenu=article>
- Dubois, S., Boudou-Laforce, É. (2017). Crise québécoise dans les domaines de l'intervention sociale. Tract du mouvement citoyen L'Appel pour un collectif mobilisé . https://drive.google.com/file/d/0B9dXORv-nzj_aFRtY19odDBmeEk/view
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspero.
- Gendreau, G. et collaborateurs (1990), Pour une recherche de sens à l'action quotidienne de l'éducateur. *Revue Canadienne de psycho-éducation*, vol. 19, no 2, pp. 71-83
- Gendreau, G. (1986), Essai sur la relation éducateur-sujet ou la relation psycho-éducative. Montréal
- Gendreau, G. (1991), Une violence de plus en plus manifeste ? Des intervenants de plus en plus perplexes ? *Intervention*, no. 88, Mars 1991, pp. 42-52
- Gendreau, G. (2001), *Jeunes en difficultés et intervention psychoéducative*. Montréal : Éditions Sciences et Culture
- Le Bossé, Y. (2003). Vous avez dit « empowerment » ? De « l'habilitation » au « Pouvoir d'Agir » vers une définition plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles Pratiques Sociales*, 16 (2), pp. 30-51
- Le Bossé, Y. (2012). Sortir de l'impuissance ; invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. 1ere partie : Aspects conceptuels. Québec, Québec : Ardis
- Lecomte, C., Savard, R., Drouin, M-S., Guillon, V. (2004). Qui sont les psychothérapeutes efficaces ? Implications pour la formation en psychologie. *Revue québécoise de psychologie*, 25 (3), pp. 73-102
- Le Moigne, J.L. (1990), *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Ed. de L'aube
- Morin, E. (2004). *La méthode 6 : L'Éthique*. Paris : Seuil.
- Morris, R. (2002). L'approche narrative. Dans N. Bouchard (dir.), *Pour un renouvellement des pratiques en éducation morale*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec, pp. 137-170
- OPPQ (2003). *Le profil des compétences générales des psychoéducateurs*
- OPPQ (2018). *Le référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur au Québec*
- Provencher, H.L. (2002). L'expérience du rétablissement : perspectives théoriques. *Santé mentale au Québec*, 27 (1), pp. 35-64.
- Provencher, H.L. (2006). Le rétablissement : un nouveau modèle en santé mentale. *Santé Mentale*, 106, pp. 59-65.
- Provencher, H.L. (2007). Le paradigme du rétablissement : une expérience globale de santé. *Le partenaire (A.Q.R.P.)*, 15 (1), pp. 4-12.

- Provencher, H.L. et Keyes, C.L. (2010). Une conception élargie du rétablissement. *L'information psychiatrique*, 86, pp. 579-589.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Roy Bureau, L., Gendron, C. (1996). Narration et dialogue pour éduquer en morale.
<http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/5biennale/Contrib/Long/L350.htm>
- Slade, M. (2009). Rethink. 100 Ways to Support Recovery: A Guide for Mental Health Professionals, 1.
http://www.mentalhealthrecovery.com/recovery-resources/documents/100_ways_to_support_recovery1.pdf
- Wampold, B.E. (2001). *The great psychotherapy debate : Models, methods and findings*. Mahwah, NJ : Erlbaum

LA VERBALISATION DE L'EXPÉRIENCE DE MÉDITATION : DANS QUELLE MESURE PERMET-ELLE D'EN AFFINER LA PRATIQUE ? (VIRGILE DANFLOUS)



Virgile Danflous est titulaire d'un master de philosophie comparée (Indienne/Occidentale), professeur certifié de philosophie, et finalise aujourd'hui une formation d'instructeur MBSR¹. Méditant de longue date, étant passé par diverses pratiques et traditions, il a par ailleurs à cœur d'être ancré dans l'action et s'investit dans des projets collectifs pour expérimenter une autre vision du vivre ensemble dans notre société.

Résumé : Quel peut être le rôle du langage dans la conscience que l'on a des choses ? Toute expérience, fût-ce la contemplation d'un coucher de soleil, n'est-elle pas médiée par du langage, ou à tout le moins un sens, qui ne peut lui-même qu'être une potentialité de verbalisation : n'est-ce pas l'expérience commune que nous vivons lorsque nous cherchons nos mots, ou lorsque nous cherchons à verbaliser une expérience qui n'est pas aisée à décrire ? La méditation de pleine conscience nous permet notamment de prendre conscience de vécus qui ne nous étaient pas conscients jusque-là. Dans un cursus MBSR, la mise en œuvre du dialogue exploratoire, qui se rapproche à certains égards de l'entretien d'explicitation de P. Vermersch, permet au méditant débutant, par l'expérience et par la verbalisation, de prendre conscience de la manière dont se tissent des liens entre ses pensées, émotions et sensations. L'objet de cette recherche est de mieux comprendre ce que permet *réellement* le dialogue exploratoire dans l'intégration de la méditation comme manière de se rapporter à son expérience, que la méditation soit formelle ou informelle.

INTRODUCTION

Les cursus en huit semaines ont pour vocation d'aider les personnes à intégrer la pleine conscience dans leur vie, au travers d'exercices progressifs de méditation formelle, mais aussi au travers d'une prise de conscience de leurs motifs réactionnels dans le plus banal des quotidiens. L'enjeu, *in fine*, est d'être plus présent à ce que nous sommes et faisons, afin de gagner en liberté intérieure face à nos schémas de réactions automatiques (KABAT-ZINN, [1984]).

Une des pratiques propres à ces cursus m'a particulièrement intéressée. Il s'agit du *dialogue exploratoire*, qui a pour vocation d'aider la personne à intégrer plus de conscience dans sa vie. Ces dialogues ont lieu régulièrement lors des rencontres hebdomadaires : pour évoquer la semaine écoulée, explorer le quotidien, mais aussi pour aider les personnes à approfondir leur expérience de méditation (SEGAL et al., [2013]).

Ce qui m'a intéressé, c'est d'abord que ces dialogues sont à la croisée de deux enjeux : à la fois ils peuvent faire émerger des contenus de conscience profonds, comme dans une

¹ *Mindfulness Based Stress Reduction : Réduction du Stress Basées sur la Pleine Conscience, cursus en huit semaines sur lequel de nombreuses recherches scientifiques ont été publiées.*

démarche thérapeutique, contenus liés à la construction de la personne, à ses croyances, à ce qui fait qu'elle agit comme elle agit et pas autrement. Et à la fois, ils ont pour simple fonction de permettre à la personne d'éclairer son expérience telle qu'elle est, sans particulièrement faire émerger des contenus de conscience qui lui seraient jusque-là inconnus : permettre à la personne de « prendre conscience de ce qui était déjà conscient », pourrait-on dire.

Ensuite et principalement, il s'agit d'une technique d'exploration qui a la particularité d'être à la frontière entre le langagier et le non-langagier : en effet, elle comprend dans ses modalités mêmes d'exercice des moments où il s'agit de se distancier des mots que l'on utilise pour éclairer l'expérience, dans un aller-retour régulier entre verbalisation et exploration méditative de l'expérience décrite. La question qui se pose alors est : comment ce processus de saisie/dessaisie de l'expérience par le langage, en alternant entre mise en mot de l'expérience et distanciation des mots de l'expérience, permet-il de mettre à jour des processus de conscience jusque-là inconnus du sujet lui-même ? Le travail de recherche que je souhaiterais mener consiste dans une tentative d'explicitation, d'interroger et d'interpréter les explorations et dévoilements de l'expérience du sujet par le biais de ces dialogues, tout en mesurant leur apport pour la compréhension intime de « ce que c'est que méditer ».

CURSUS MBSR & DÉVELOPPEMENT PERSONNEL : QUELLE DIFFÉRENCE ?

Les cursus MBSR s'inscrivent dans une époque, époque dans laquelle les religions instituées ont perdu de leur force autant que de leur hégémonie culturelle, et dans laquelle l'individu prend lui-même en charge la question de son autoformation spirituelle (GALVANI, 2013). En témoignent les rayons sans cesse croissants liés au « développement personnel » dans les librairies. Ces cursus peuvent être ainsi considérés comme un choix spécifique dans un panel d'options liées à la construction de soi, parmi une offre riche et diversifiée de formations liées au développement personnel.

Mais peut-être est-il une différence fondamentale qui sépare la pratique encadrée et progressive qu'est un cursus MBSR, d'une formation classique liée au développement personnel : c'est que dans la pleine conscience – du point de vue du formateur au moins – il n'y a pas d'attente à l'égard d'une réussite ou de l'atteinte d'un état quelconque. Autrement dit, le cursus n'est pas conçu pour répondre au projet qu'a le « moi » en s'engageant dans cette pratique (réduire son stress, mieux se maîtriser soi-même, améliorer sa santé, *etc.*), à la différence des multiples variétés de projets possibles de développement personnel.

Notamment issue des pratiques bouddhiques du *Theravada* sans s'y résumer pour autant (KABAT-ZINN, 2011), la pratique de la pleine conscience, dans son objet même, consiste à s'écarter de toute visée productrice d'un moi quelconque. Si un des effets secondaires de la pratique est d'avoir une meilleure concentration, ou une plus grande capacité d'action – d'où son succès dans le milieu professionnel – il n'est resté pas moins que ce n'est pas l'objet propre de cette pratique. A tout le moins, s'il y a bien une visée de transformation du sujet dans cette pratique et dans ce cursus en particulier, cette transformation n'est pas conçue à partir du sujet conscient et de son projet propre : la méditation et la pleine présence au quotidien sont au contraire un moyen de laisser émerger à la conscience une

expérience nouvelle qui de proche en proche modifie la perception de soi et ouvre de nouveaux champs d'exploration, dont le sujet ne pouvait même avoir idée de l'existence *avant* d'entrer dans la pratique de la méditation.

La pleine conscience se définit en effet par le fait d'être présent à ce qui est, soit conscient de ce qui se joue en nous instant après instant, sans jugement, donc sans chercher à évaluer ou modifier ce qui est. Dès lors, c'est un entraînement à « être en présence de ce qui est » (EPSTEIN M., [1995] ; KORNFIELD, [2008]). Le dialogue exploratoire, par ses modalités mêmes, soutient cette spécificité de la pratique de la méditation de pleine conscience.

Mais s'il est relativement aisé de définir ce qu'on appelle pleine conscience, il n'est pas aisé du tout de comprendre, *in fine*, le signifié qui se cache derrière cette définition sommaire. Ainsi, afin de mieux saisir le rôle que peut jouer la pratique du dialogue exploratoire dans le soutien et le développement de l'expérience méditative, il convient de situer au moins grossièrement dans quelle situation se trouve l'expérience de méditation dans son rapport à la verbalisation.

LA MÉDITATION COMME « EXPÉRIENCE PRIVÉE » PAR EXCELLENCE ?

On peut considérer la méditation comme une « expérience privée » par excellence, au sens où Wittgenstein emploie ce terme (WITTGENSTEIN, [1953]). Pour reprendre son exemple (§244), le sens commun considère qu'une douleur de dents est la même chose pour chacun, et donc que le cri, ou son expression, est le signe d'une même expérience. En ce sens, le mot, ou le cri, *signifiant*, renverrait à la chose, la douleur, le *signifié*. Inversement, la méditation est une expérience *peu courante*, dont tout le monde n'a pas fait l'expérience, mais aussi une expérience que le méditant cherche à mieux comprendre à mesure qu'il fait des retraites et continue sa pratique au quotidien. Donc une expérience – au moins en un sens – susceptible de progrès.

Si contre Wittgenstein on considère que la notion d'« expériences privées » peut se justifier, il y a lieu ici de catégoriser des expériences comme plus ou moins courantes, plus ou moins accessibles, et plus ou moins accessibles en fonction du degré auquel la personne a intégré cette expérience. En ce sens, il y aurait des expériences plus ou moins privées, que l'on pourrait rapprocher d'expériences plus ou moins authentiques au sens de Heidegger (HEIDEGGER, [1927]) : plus mon expérience se rapprocherait de celle construite en moi par le « On » (cf. §27), moins elle serait privée ; au contraire, plus mon expérience se détacherait du jeu de langage dans lequel elle est prise, plus elle s'éloignerait du « On », serait ⁹authentique et privée².

On peut mettre en parallèle l'expérience de la méditation – comme expérience privée par excellence – avec la pratique du tennisman expérimenté : s'il devait transmettre ce qu'il a acquis, il ne pourrait le faire qu'au prix d'une description phénoménologique de son expérience, encore cette expression possède-t-elle des référents externes sur lesquels

² L'enjeu passionnant qui s'ouvre à nous dans cette manière de formuler les choses est alors de comprendre ce que peut être une expérience inauthentique de méditation, dès lors que cette pratique devient de plus en plus populaire. Il semble de que dialogue exploratoire vient répondre à cette problématique-là.

s'appuyer (la balle, la raquette, les lignes du terrain, la force, etc.). Dans le cas de la méditation, si ces référents communs sont les pensées, les sensations ou les émotions, la formulation de l'intimité de ce qui s'y joue semble nécessairement renvoyée au lointain, quoique l'on puisse tenter d'élaborer des langages pour la décrire (PETITMENGIN et al., 2017). La méditation serait ainsi une expérience privée *par excellence* : s'il devait être une pratique humaine dont on puisse dire qu'elle est une expérience privée, la méditation serait un très bon candidat.

Cette caractérisation de la méditation comme « expérience privée » *par excellence* mérite pourtant d'être nuancée. En effet, ce n'est peut-être qu'à partir d'un certain niveau de pratique que « l'objet » de la pratique méditative commence à être une énigme. Car pour la représentation commune, il s'agit simplement d'apprendre à faire le calme en soi-même, dans une certaine position, et peut-être d'avoir un certain état d'esprit dans la vie, état d'esprit hérité de la manière dont la méditation s'est introduite dans la culture occidentale au travers de la culture et des pratiques dites « hippies ». C'est d'ailleurs un ancrage culturel dont elle commence tout juste à se défaire, à grand renfort de communications tous azimuts (discours scientifiques, presse, radio, télévision).

Le point à retenir pour notre travail, et peut-être spécifiquement pour la méditation de pleine conscience qui à la différence d'autres types de méditations n'a réellement pas pour objet de « se calmer » (c'est un effet secondaire de la pratique), le point à retenir est que lorsqu'on parle de méditation, lorsqu'on essaye d'en transmettre la pratique, il est bien difficile d'en décrire le contenu, car à la différence de l'expérience du tennisman c'est une expérience phénoménologique sans objet commun entre la personne qui tente d'en transmettre l'habileté et la personne qui essaye de mettre en œuvre cette pratique. On conviendra en effet sans peine que si chacun sait de quoi on parle lorsqu'on parle de pensées, de sensations ou d'émotions, il en va comme du temps chez Saint-Augustin : à tenter d'expliquer ce que c'est, « si personne ne me le demande, je le sais ; mais si on me le demande et que je veuille l'expliquer, je ne le sais plus » (*Confessions*, XI).

Si l'on s'en tient aux manières courantes de transmettre un savoir ou un savoir-faire, *transmettre* l'habileté à méditer impliquerait ainsi d'être en capacité de répondre à la question suivante : que *fait-on* lorsqu'on médite ? Y répondre permettrait en effet de donner un contenu positif à l'expérience, contenu qu'il s'agirait par la suite de mettre en œuvre pour effectivement *méditer*. Mais ici se tiennent au moins deux difficultés : si la première tient à ce que la méditation relève d'une expérience privée sans référents communs pour la désigner, la seconde difficulté tient à ce que son objet même, sa finalité impliquant la pratique qui en découle, est elle-même une expérience paradoxale et que – cette fois-ci – véritablement très peu de personnes ont pu expérimenter, à savoir ce que les bouddhistes appellent *l'éveil*. Avant d'y revenir, on peut déjà affirmer que si la verbalisation de la pratique de la méditation est par essence paradoxale, c'est parce qu'avant de *faire* quelque chose dans la méditation, il s'agit d'abord d'apprendre à *ne pas faire*. La question fondamentale pourrait ainsi se poser en ces termes volontairement paradoxaux : *que fait-on dans cette pratique où il n'y a rien à faire ?*

Dans la construction du programme MBSR, outre les différents types de méditations formelles abordées durant les huit semaines de manière progressive, le moyen habile qui a été trouvé pour faire comprendre aux participants cette pratique sans qu'ils cristallisent un effort autour d'une définition de ce qu'il y aurait à *faire*, et s'enferment dès lors dans un *process*^[10] qui détourne l'attention de la présence attentive à *ce qui est*, est le dialogue exploratoire. Mais avant de réfléchir aux fonctions et aux manières de cette pratique dialogique, il semble important d'ouvrir la question de l'apprentissage de la méditation : s'il n'y a rien à *faire*, alors que peut-il y avoir à *transmettre* ou à *apprendre* ?

EST-IL UN MOYEN D'« APPRENDRE » À MÉDITER ?

La question ici posée vaut tant du point de vue de l'enseignant que de l'enseigné : peut-on « transmettre » la méditation ? Et peut-on en recevoir la compréhension ?

Un point de vue radical tendrait à dire que *non* : par essence, on ne peut transmettre l'expérience de l'éveil, soit la compréhension intime, la perception radicale de la non-substantialité du « moi ». C'est un chemin intérieur à réaliser par soi-même, et une compréhension/perception que personne d'autre ne peut faire que soi-même en son for intérieur, si jamais l'expression n'est pas caduque. Mais si tel était bien le cas, alors il n'y aurait pas de transmission depuis 2500 ans de cette pratique, pas d'enseignements, pas de maîtres, pas de disciples, pas de références, pas de livres, de commentaires, d'écoles, de traditions, *etc.* : cela ferait beaucoup de littérature et de structures sociales « pour rien ».

Même dans les traditions bouddhiques qui sont le plus circonspectes quant aux pièges du langage (Zen notamment), on emploie un langage malgré tout. Il y a le langage des *koans*, qui montrent l'incapacité du langage à rendre compte de l'expérience, et au-delà, que l'expérience visée ne peut être comprise par la structure même par laquelle nous pensons (l'objet désigné par le mot enferme l'expérience en la figeant dans ce qu'elle n'est pas). Mais il y a aussi, tout de même, le langage des enseignements, présents ou passés, qui construisent une tradition de représentations autour de ce qu'est et n'est pas l'éveil, mais aussi de ce qu'est et n'est pas la méditation, *malgré tout*, c'est-à-dire malgré toute l'incapacité du langage à faire saisir *effectivement* ce qui est en jeu.

Il semble que le dialogue exploratoire, à sa manière, soit une réponse occidentale à cette problématique du langage dans la transmission de la méditation : l'avenir le dira. La stratégie employée par le dialogue exploratoire, nous le verrons ensuite, n'est pas tant de transmettre le contenu d'une expérience ou sa qualité, soit de désigner positivement ce qui a lieu dans l'expérience méditative, que d'aider la personne, de l'accompagner dans sa perception de l'expérience présente. Chaque dialogue se veut un petit pas pour aider la personne à focaliser son attention sur son expérience *telle qu'elle est*, sans filtre narratif ou interprétatif, pour l'aider à être au contact de son expérience même, donc pour l'aider à méditer. On pourrait presque affirmer que le dialogue exploratoire est une forme de méditation aidée, une méditation dans laquelle le méditant est accompagné dans son expérience, soutenu dans le contact à son présent, de sorte à lui faire intégrer progressivement l'enjeu de la méditation : un contact non-intentionnel avec ce qui est présent.

Partant de là, la question qui anime ma démarche de recherche est la suivante : Le dialogue exploratoire tel qu'il existe est-il le meilleur moyen d'enseigner la méditation ? L'enjeu n'est pas de mettre en concurrence dialogue exploratoire et enseignements, dont il est complémentaire, ou encore de proposer une alternative à cette pratique, mais d'interroger le dialogue exploratoire *tel qu'il existe*, tout en explorant la possibilité d'en compléter les pratiques, de l'amender pour le rendre plus efficace dans sa visée. Pour ce faire, cela implique de le comparer à d'autres méthodes d'exploration de l'intériorité se fondant sur la description de l'expérience présente : Communication Non-Violente (ROSENBERG, [1999]), *focusing* (GENDLIN, 1981), ou encore entretiens d'explicitation (VERMERSCH, [1994]). Cela nous permettra de savoir si en fonction de sa visée il y a lieu de conserver sa pratique telle qu'elle est, ou de l'enrichir, ou d'en ôter certaines dimensions. Réaliser un tel travail implique nécessairement, en passant en revue l'existant, de construire une méthodologie à partir de laquelle on puisse mesurer les effets du dialogue exploratoire. Et s'il existe plusieurs indicateurs de la pleine conscience en psychologie, il y a tout lieu de penser que notre méthode implique en partie des entretiens qui prendraient plus ou moins la forme de dialogues exploratoires !

DIALOGUE EXPLORATOIRE, DE QUOI PARLE-T-ON ?

Le dialogue exploratoire est une technique autant qu'une disposition, par laquelle une personne (l'accompagnant) en interroge une autre (le méditant), afin de l'aider à faire émerger à la conscience des contenus de conscience jusque-là non-conscients ou préconscients. Par exemple, « l'autre jour, j'essayais ma vaisselle, j'ai fait tomber une assiette qui s'est cassée, j'étais très en colère et irrité » : l'objet pourrait être l'exploration de cette irritation.

L'accompagnant dispose de trois moyens fondamentaux :

- D'abord, le fait d'interroger la personne sur les catégories à partir desquelles elle peut identifier son expérience, au travers du « triangle de la pleine conscience » : ce qui est évoqué relève-t-il d'une pensée, d'une émotion/sentiment, ou d'une sensation ? L'objectif est tout à la fois de mieux identifier, et de mieux explorer l'expérience, en amenant aussi le sujet à sentir que certaines expériences relèvent clairement de deux catégories. Un des effets secondaires est alors de faire prendre conscience à la personne que l'expérience non verbale est plus riche, plus large, plus dense que ce que sa mise en étiquette verbale peut en figurer (BERGSON, [1900]).
- Ensuite, le fait de proposer à la personne de revenir à la présence de l'expérience décrite (un petit moment de méditation dont l'objet est ce que la personne tente de mettre en mots, et par ce biais de conscientiser, d'intégrer à la conscience des processus non-conscients). Ces pauses exploratoires permettent de constamment revenir à l'expérience même, ou sa résurgence par la mémoire vécue et inscrite corporellement. Cet aspect du dialogue exploratoire permet à la personne de ne pas entrer dans l'interprétation des

faits, la narration issue d'une construction identitaire du moi, qui s'éloigne de l'expérience même. Dans le même temps, il permet d'approfondir la conscience de l'expérience vécue, voire de faire émerger des aspects qui n'étaient pas conscients jusque-là. L'idée est que la verbalisation, soutenue par une veille constante à ce que la personne reste dans l'expérience même, est un médiateur de l'approfondissement de l'expérience elle-même. En cela, on pourrait parler de méditation assistée, ou de méditation accompagnée.

- Enfin, dans cette considération du rôle que peut avoir la parole dans la conscientisation, dès lors qu'elle ne supplante pas l'expérience, le fait d'interroger la personne sur le sens qu'elle met derrière un mot donné, tout en l'invitant à explorer ce sens sémiologique au travers de sa sensorialité propre : « quand tu dis que tu étais irrité, qu'est-ce que tu appelles 'irrité' ? Quelles sensations y sont liées ? Où cela se passe-t-il en toi ? » L'idée, encore une fois, est d'aider la personne à plonger dans l'expérience indicible qui se cache derrière les étiquettes que le langage plaque sur notre expérience brute, et ce faisant la transforme. Par ce processus, c'est souvent en trouvant le mot juste, ou l'expression adéquate, qu'une nouvelle conscience du processus à l'œuvre chez la personne émerge.

On pourrait dire qu'il s'agit d'une prise de conscience des interstices de conscience : au sens où la verbalisation, l'exploration de l'expérience par le langage, permet à des processus non-conscients et réflexes dans notre « moi constitué et quotidien », d'être révélés au sujet.

Ceci est un premier aspect de cette pratique du dialogue exploratoire, l'aspect plutôt technique. Mais dans le même temps, du côté de l'accompagnant, donc de celui qui mène le dialogue, cette « technique » est tout à la fois ^[11] une disposition existentielle : il s'agit à la fois de développer l'habileté à repérer le geste opportun à proposer pour aider la personne en exploration, dimension plutôt cognitive de l'exercice, et à la fois de rester dans un lien empathique avec la personne qui est soutenue à ce moment-là. Ce lien passe plutôt par une écoute en lien avec notre propre sphère émotionnelle et en prise avec nos propres sensations corporelles : c'est avec les cinq sens qu'il s'agit d'écouter la personne ^[12] en accompagnée, afin d'être soi-même dans la meilleure disposition possible dans cette écoute.

Cette disposition du côté de l'accompagnant présente deux enjeux :

- A la fois soi-même ne pas se laisser emporter dans les dimensions narratives de l'expérience rapportée, et donc dans l'interprétation intellectuelle de celle-ci plutôt que dans l'aide à son exploration en présence. Le fait de proposer un moment de silence permet aussi cela : c'est parfois pour son propre compte que l'accompagnant propose un moment de silence, et il n'est pas particulièrement question de ne pas le mentionner ou de le masquer dans la démarche.

- Et à la fois veiller, en interne, à ce que la présence soit bien un lien de qualité méditative plutôt qu'une écoute liée à la sphère habituelle de communication que l'on peut avoir dans la vie courante. Donc, veiller à bien rester en lien avec notre corps, nos émotions, notre sensorialité, qui semble être une condition pour « être juste » dans le soutien que l'on peut apporter à la personne que l'on aide à explorer sa propre expérience.

Dans cette description de ce en quoi consiste la pleine conscience d'un côté, et ce en quoi consiste le dialogue exploratoire, nous pourrions croire à un paradoxe : d'un côté la pleine conscience consiste à ne pas avoir d'attente, et de l'autre, le dialogue exploratoire consisterait dans le fait d'aider les personnes à dévoiler des contenus de conscience non thématiques jusque-là.

Un des correctifs à ce paradoxe est cette idée que l'accompagnant lui-même n'est pas censé avoir d'attente dans l'exploration, et que s'il en a, il est bon de les conscientiser pour les laisser à distance de *ce qui se joue là*, dans le présent de la relation. Certains dialogues exploratoires peuvent alors ne pas avoir d'autre résultat que de simplement *avoir exploré une dimension de l'existence*, sans pour autant que cette exploration ait pour résultat une prise de conscience particulière qui fasse émerger un contenu de conscience latent au moment où le fait verbalisé a été vécu. L'exploration, en ce sens, reste à elle-même son propre but : explorer en étant accompagné pour ce faire, c'est dégrossir l'expérience brute ; cela permet déjà d'appréhender si l'expérience est *de type sensorielle ou émotionnelle*^[13], quelles pensées ont eu lieu à ce moment-là, sans qu'il y ait besoin d'en savoir plus.

Problème : de quelle manière ce processus de saisie/dessaisie de l'expérience par le langage, en alternant entre mise en mot de l'expérience et distanciation des mots de l'expérience, permet-il de mettre à jour des processus de conscience jusque-là inconnus du sujet lui-même ? Ce premier problème permet de s'interroger sur les effets de la pratique du dialogue exploratoire sur l'expérience méditative elle-même : le dialogue exploratoire permet-il, comme on en a le sentiment en première personne, de mettre à jour des processus de conscience jusque-là inconnus ou non-thématisés par le sujet lui-même ? Ou bien simplement d'explicitier, de comprendre ou de transmettre l'expérience ? Ou encore, le dialogue exploratoire, au contraire de l'expérience perçue, ne crée-t-il par l'expérience qu'il prétend dévoiler, soit par le processus de mise en mots lui-même, soit par l'effet du regard du groupe sur le méditant qui explore son expérience avec l'accompagnant ?

Afin de mieux cerner ces questions qui méritent d'être posées et explorées, il sera nécessaire de bien comprendre l'objet de la méditation, à savoir la visée de perception radicale de la non-substantialité du « moi », sans quoi nous pourrions passer à côté de ce dont nous parlons, faute d'en comprendre suffisamment la raison d'être.

CONCLUSION

Comme on peut le comprendre, le dialogue exploratoire est une manière d'éclairer l'expérience, sans que l'expérience en jeu importe particulièrement : toute expérience est explorable par ce moyen, de l'expérience de la méditation à celle du plus banal des

moments du quotidien. Car au vrai, la méditation n'a de sens que si ce qui s'y vit s'infuse progressivement dans le quotidien de qui la pratique.

Dans cette optique, il semble que la vertu cardinale de ce mode d'exploration du quotidien consiste justement dans son lien intime avec la méditation : le fait de proposer régulièrement à la personne de descendre dans son expérience par le moyen de la mémoire fonctionne comme une sorte d'absorption infra-langagière. Mais cette absorption, loin qu'elle soit une absence, est tissée d'une sensorialité sémiologique à partir de laquelle émerge une conscience de l'expérience qui est enrichie, un peu à la manière dont une particule émerge du vide lorsque de l'énergie y est apportée.

Peut-être l'enjeu central de la recherche que je souhaite initier est-il de comprendre la manière dont ces pauses, les suspensions exploratoires pendant l'exploration de l'expérience, permettent au sujet de soudainement mettre en forme verbalement ce qu'il a vécu, et ainsi d'éclairer l'expérience tout en la thématissant. Il s'agit là d'un processus fin de prise de conscience de soi, mais qu'il ne faudrait pas résumer à ce seul enjeu, puisqu'en dernière analyse, sa vocation reste au contraire de progressivement dévoiler l'insubstantialité du *moi*.

Réaliser une telle recherche permettrait de mieux comprendre de quelle manière le dialogue exploratoire nourrit ou non la faculté à être présent à l'expérience, d'instant en instant et sans jugement.

OUVRAGES CITÉS

Livres :

- BERGSON H., *Le rire*, 2012 [1900], PUF, Paris.
- EPSTEIN M., *Pensées sans penseur : la psychologie bouddhique de l'esprit*, 2015 [1995], Albin Michel, Paris.
- GALVANI P., *Autoformation et connaissance de soi*, 2020, Chronique Sociale.
- GENDLIN E., *Focusing*, 1981, Bentam books, New-York.
- HEIDEGGER M., *Être et Temps*, 1992 [1927], Gallimard, Paris.
- KABAT-ZINN J., *Au cœur de la tourmente, la pleine conscience*, 2014 [1984], De Boeck, Paris.
- KORNFIELD J., *Bouddha, mode d'emploi*, 2011 [2008], Belfond, Paris.
- ROSENBERG M., *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)*, 2016 [1999], La découverte, Paris.
- SEGAL Z., WILLIAMS M., TEASDALE J., *La Thérapie Cognitive Basée sur la Pleine Conscience pour la Dépression*, 2019 [2013], De Boeck Supérieur, Paris. (cf. Chp 12 notamment, portant spécifiquement sur le dialogue exploratoire).
- VERMERSCH P., *L'entretien d'explicitation*, 2019 [1994], ESF sciences humaines, Paris.
- WITTGENSTEIN L., *Recherches philosophiques*, 2004 [1953], Gallimard, Paris.

Articles :

- . GALVANI P., « Autoformation existentielle et mondialisation des pratiques spirituelles », 2013, in pratiques de formation n°64-65, pratiques spirituelles, autoformation et interculturalité.
- . KABAT-ZINN J., « Quelques réflexions sur les origines de la MBSR, les moyens habiles et le problème posé par les cartes », 2011, in Contemporary Buddhism, vol. 11, No. 1.
- . PETITMENGIN C., Van Beek M., Bitbol M., Nissou J-M., Roepstorff A., « Que vit le méditant ? Méthodes et enjeux d'une description micro-phénoménologique de l'expérience méditative », 2017, in Intellectica 2017/1, vol. 64.

UNE TRAJECTOIRE D'AUTOFORMATION EXISTENTIELLE AU CROISEMENT DU BOUDDHISME ZEN ET DU STOÏCISME (MARTIN KNAPP)



Résumé :

L'auteur découvre, lors d'un séminaire de philosophie à Paris 8 Saint-Denis, la pensée stoïcienne. Il y trouve des similitudes avec la pratique du zen. Il s'intéresse particulièrement aux exercices spirituels de l'école zen sôtô et à ceux du portique. C'est à partir de son expérience de pratiquant laïque du zen qu'il compare les deux écoles. Il s'agit de faire des liens entre une expérience vécue « dans sa chair » et une autre plus intellectuelle et théorique. Il s'interroge sur les apports possibles de ces héritages pour une pratique spirituelle du XXI^e siècle.

Martin Knapp

est éducateur-spécialisé en Seine-Saint-Denis. Il s'inscrit comme praticien-chercheur dans les établissements de protection de l'enfance afin d'y promouvoir les pédagogies émancipatrices avec le laboratoire Experice de Paris 8. Depuis une dizaine d'années, il pratique la méditation zen, notamment auprès du moine Ryotan Tokuda.

INTRODUCTION

Étudiant en sciences de l'éducation, travaillant sur le concept de praticien-chercheur, je cherche des modalités d'écriture qui correspondent à ma démarche. Être praticien-chercheur, c'est travailler sur du concret, faire de la recherche pour opérer un changement là où l'on est, agir dans un endroit spécifique avec des personnes connues. J'ai découvert avec les séminaires de Didier Moreau¹, les philosophes de l'antiquité et particulièrement le stoïcisme. Les idées qu'il développe autour des concepts de pédagogie métamorphique ou de conversion, d'éducation ou de dressage, m'aident à penser ma pratique d'éducateur et de praticien-chercheur. Je me suis découvert une affinité pour la pensée stoïcienne qui est une philosophie de l'action et de l'émancipation.

Ce texte est adressé comme une lettre au lecteur, ceci pour correspondre à une certaine éthique qui est associée à la démarche de praticien-chercheur. Il s'agit de s'inscrire dans le réel, là où on est, en face de personnes et de situations concrètes. À partir de là, je considère que le sens du monde se construit lors d'échanges intersubjectifs, de relations de personne à personne.

J'ai aussi choisi de partir d'éléments autobiographiques. En effet, avant d'entrer en master, je n'ai pas eu un parcours universitaire, et c'est par des rencontres et des expériences que je

¹ *Didier Moreau, agrégé de philosophie, docteur en philosophie et en sciences de l'éducation, est actuellement maître de conférences HDR à l'université de Nantes où il enseigne la philosophie de l'éducation*

me suis formé. L'autobiographie me semble le meilleur moyen pour mettre en mots ces expériences formatrices. Je pense que cette démarche épistolaire prend tout son sens après avoir étudié les lettres à Lucilius. Un article de Jean-Luc Moriceau, « *L'adresse de Pierre Hadot²* » soutient que « *L'un des messages principaux que nous adressait Pierre Hadot était justement que les discours des philosophes antiques étaient des discours adressés* ». J'adresse donc cet écrit aux lecteurs. Il s'agit d'une réflexion sur ma découverte du stoïcisme et les liens que j'ai pu faire avec ma pratique du zen.

HISTORIQUE DES LIENS ENTRE LA PHILOSOPHIE ANTIQUE ET LE ZEN

C'est donc lors des séminaires de Didier Moreau que j'ai découvert de nombreux liens entre les philosophes de l'Antiquité et la voie du zen. Dans un premier temps, je n'ai pas osé écrire à ce propos. Pour ma part, cela faisait trop « ésotérique ». Ensuite, j'ai fait des recherches sur les liens entre bouddhisme et stoïcisme et j'ai été surpris de découvrir que plusieurs thèses en philosophie avaient été réalisées sur ce sujet. Par le biais de la « Revue philosophique de la France et de l'étranger », j'ai découvert tout un courant philosophique qui se situait à la croisée des chemins entre le bouddhisme *zen* et la philosophie occidentale. Ce courant, composé de chercheurs tant occidentaux que japonais se situe dans la continuité de « l'école de Kyoto ». L'école de Kyoto s'est construite au XIXe siècle, sur une base culturelle fortement influencée par le bouddhisme et à la rencontre des philosophes occidentaux. C'est à cette époque que plusieurs textes fondamentaux de la philosophie ont été traduits en japonais. (Première traduction de Hegel et de Schopenhauer en 1894, Ainsi parlait Zarathoustra en 1911, premier texte de Husserl en 1915, etc.) Dans ce contexte, des philosophes (Nishida, Watsuji, Nishitani, Ueda, etc.) ont discuté de sujets appartenant traditionnellement aux moines. Takako Saito³ discerne quatre problématiques : « *celle de la vraie nature du soi et la quête du vrai soi, celle de la relation du langage et de la connaissance, celle de la modalité d'être du soi sur le plan éthique, et celle de la relation du soi avec son objet dans la création artistique.*⁴ »

Pierre Hadot semble être la première personne à nous autoriser ce rapprochement entre Stoïcisme et Bouddhisme. Spécialiste reconnu des philosophes de l'Antiquité, la pensée zen ne lui était pas inconnue. Il a écrit la préface du « *Shōbōgenzō de Maître Dōgen* » de Yoko Orimo. Un ouvrage de commentaires qui complète l'unique traduction intégrale du *Shōbōgenzō* en français écrite par Yoko Orimo.

INTRODUCTION AU ZEN SOTO

Le *Shōbōgenzō* (La vraie Loi Trésor de l'Œil) est considéré comme un des plus grands monuments littéraires de la pensée japonaise. C'est l'œuvre majeure et inachevée de Maître Dogen. Le recueil comporte 92 textes et a été écrit dans un style très particulier, mélangeant

² Moriceau, 2014

³ Takako SAITÔ : Maître de conférence à l'Institut national des langues et civilisations Orientales

⁴ SAITÔ, T. (2017)

le chinois et le japonais. Selon Gudo Nishijima⁵, un des rares traducteurs du *Shōbogenzo* en langue anglaise, Le *Shōbogenzo* est un retour à l'enseignement fondamental du bouddhisme qui est une philosophie de l'action. L'action selon Nishijima se situe en deçà de la pensée et de la perception. Si la réalité n'est pas exprimable à travers les mots, Dogen tente par le biais d'un langage métaphorique, poétique et l'utilisation de paradoxes de s'approcher d'une expression correcte de la réalité.

Il est impossible de parler du Zen Sōtō sans évoquer son fondateur, Eihei Dogen⁶. Voici une courte biographie tirée de l'Encyclopaedia Universalis « *Moine bouddhiste japonais, fondateur de la secte sōtō, né dans une famille marquante alliée à la dynastie, Dōgen reçut l'éducation propre à son milieu. Il perdit son père à deux ans, sa mère à huit, et passa les années suivantes en séjours successifs chez différents parents. En 1213, après avoir fait le siège d'un oncle moine qui habitait sur les pentes du mont Hiei, il entra dans les ordres au Enryaku-ji et fut ordonné par Kōen, le maître du Tendai. Les enseignements de cette école ne lui donnèrent pas satisfaction pendant longtemps et, après une tentative auprès de Kōin (1145-1216) du temple Miidera (ou Onjō-ji) sur les bords du lac Biwa, Dōgen rejoignit les fidèles de Myōzen, le successeur d'Eisai au temple du Kennin-ji, qui mêlait Tendai, shingon et zen de la tendance Rinzaï. Toujours insatisfait, mais ayant un penchant déclaré pour le zen, Dōgen part pour la Chine en 1223 en compagnie de Myōzen. Au monastère du Tiantongsi, il se met à l'école de Wuji, mais sans résultats. Après la mort de Wuji, Rujing remplace celui-ci au Tiantongsi : c'est le maître qui convient à Dōgen. Après avoir obtenu « l'Éveil », ce dernier rentre au Japon en 1227, puis retourne au Kennin-ji. Il passe par plusieurs temples avant de se fixer pour dix ans au Kōshōji. C'est la meilleure période de sa vie, pendant laquelle il est entouré de disciples, dans ce premier temple consacré uniquement au zen. Mais la jalousie active des moines du Hieizan le force encore une fois à quitter sa retraite. Il se rend en 1243 dans la province d'Echizen, où un noble laïc, Hatano Yoshishige, lui fait construire l'Eihei-ji dans la montagne en 1244. Il meurt à Kyōto, laissant à la tête du mouvement sōtō son fidèle disciple Ejō, qui ne l'a pas quitté depuis vingt ans.*

L'œuvre écrite de Dōgen doit beaucoup à Ejō, qui en assura en grande partie l'achèvement. Le Fukuan zazengi est une introduction à la pratique de la méditation. Le grand ouvrage du maître est le Shōbōgenzō (Trésor de l'œil de la vraie loi), consacré à la pratique du zazen. Ejō a réuni des notes sur Dōgen sous le titre de Shōbōgenzōzuimonki (Notes sur le trésor de la vraie loi).

La pensée de Dōgen se réduit à peu de chose : ne pas apporter trop d'attention aux écritures anciennes ; s'attacher à un maître ; poursuivre « l'Éveil » ; pour progresser dans cette voie, se libérer de toute attache familiale, de tout souci pécuniaire, des pensées personnelles ; être pauvre. La méthode préconisée par le maître est le zazen et rien

⁵ Nishijima Kazuo, en religion Gudō Wafu Nishijima (西嶋愚道和夫, Nishijima Gudō Wafu ?) né le 29 novembre 1919 à Yokohama, et mort le 28 janvier 20141, est un bonze et enseignant bouddhiste zen japonais. In Wikipedia

⁶ Jean-Christian COPPIETERS, « DŌGEN (1200-1253) », Encyclopaedia Universalis [en ligne], consulté le 2 février 2020. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/dogen>

d'autre : dans cette position, l'adepte est assis les jambes croisées dans un lieu calme, l'esprit dégagé de tout, et se concentre sur sa méditation. »

L'EXPLORATION DES LIENS ENTRE ZEN ET STOÏCISME AVEC PIERRE HADOT, LAURENTIU ANDREI ET MAURO ROSSI.

Ayant fait le lien entre la voie zen et le stoïcisme, c'est en découvrant Pierre Hadot que j'ai pu continuer à développer cette étude comparative.

En lisant différents articles sur son œuvre et en écoutant quelques interviews, j'ai pu apprécier la profondeur de l'homme. Il n'est pas anecdotique que Pierre Hadot soit passé par le « séminaire », qu'il ait failli devenir prêtre. Ses premiers travaux sont tournés vers des mystiques comme Plotin. À la vue de son parcours intellectuel et spirituel, on perçoit un changement de posture. Son cheminement l'a amené d'une mystique « de conversion » à une pratique métamorphique. En synthétisant la pensée de Pierre Hadot autour de l'idée que la vraie philosophie dans l'Antiquité est exercice spirituel, la philosophie devient une pratique qui vise la transformation de l'homme. C'est à partir de cette conception que j'aimerais la comparer avec l'approche *zen sôtô*.

Dans mon parcours personnel, la rencontre du zen a précédé de dix ans celle du stoïcisme et de la philosophie antique. Ainsi, en faisant entrer en dialogue ces traditions, je peux éclairer ce qui dans mon propre cheminement appartient à l'une ou à l'autre, ou éventuellement m'appartient en propre.

Pour Laurentiu Andrei, le thème du retour sur soi est l'élément central qui permet la rencontre entre stoïcisme et zen.

*« ... L'accent est donc mis sur la nécessité de la pratique : tant pour Dōgen que pour les stoïciens Epictète et Marc-Aurèle, il ne suffit pas de savoir que nous sommes de la même nature que la réalité dans sa totalité, il est également indispensable de pratiquer ou d'actualiser constamment ce savoir. De fait, dans les deux cas, le retour sur soi prend la forme d'une présence à soi, d'une attention constante à soi, c'est-à-dire à sa vraie nature. Ce qui ne revient pas à se résoudre à une préoccupation auto-centrique ou égocentrique. Mais, par une transformation de soi radicale, réintégrer et réaliser la réalité en tant que telle. Le retour sur soi est un retour à l'harmonie réelle. Ce retour est un exercice, une pratique qui, dans le stoïcisme, prend la forme d'un art de vivre (*technē tou biou*) selon l'idéal de la sagesse et, dans le zen, d'une actualisation (*genjō 現成*) de la véritable nature, par l'éveil. Au sein de l'Antiquité gréco-romaine, le stoïcisme apparaît comme une philosophie qui met en avant la relation subjective de l'homme avec soi-même. L'homme est considéré capable d'échapper à la souffrance par la maîtrise des passions et par le contrôle de ses représentations, de se rendre libre par lui-même. Dès son apparition, le bouddhisme fut sensible aussi à ces aspects. Si on admet la possibilité d'une rencontre entre deux philosophies comme le zen et le stoïcisme, une manière pour la rendre effective est*

*donc, à notre sens, celle qui prend en compte le rapport à soi qui situe l'homme dans un rapport avec le tout.*⁷»

Mauro Rossi s'est aussi intéressé aux rapports entre le bouddhisme et la culture occidentale. Pour lui, c'est le processus de traduction des termes bouddhiques (sanskrit ou chinois) qui crée un effet de confusion entre la philosophie bouddhique et les termes empruntés à la tradition grecque ou chrétienne par les traducteurs des textes religieux.

Prenant en compte ces deux auteurs, c'est la visée métamorphique et le modèle pédagogique qu'elle implique que je prendrais comme élément central de comparaison entre les doctrines grecque et bouddhiste et plus spécifiquement zen et stoïcienne. Mon hypothèse est qu'il y a une structure commune entre les deux écoles. Cette structure est celle d'une communauté organisée autour d'une visée métamorphique et d'une « thérapeutique des passions⁸ ». Il s'agit d'une quête à la fois individuelle et collective de transformation de soi qui s'appuie sur des « outils » communs : relation maître à disciple et communauté (« *se mettre en lien avec les vertueux* »), exercices spirituels, méditation, système théorique complet et complexe qui comprend une logique, une physique et une éthique. Il me semble qu'une démarche d'appropriation de soi-même puisse difficilement se passer de ces éléments ; s'appuyer sur des personnes plus avancées que nous-même, pratiquer le retour à soi, inscrire sa réflexion dans un système logique et cohérent.

À partir de cette hypothèse, l'expérience de s'inscrire dans une telle démarche au sein d'une « école » pourrait permettre d'entrer en résonance avec une autre, bien que les deux écoles appartiennent à des cultures et des époques différentes. C'est à partir de mon expérience de la pratique du zen sôtô, au sein du sangha⁹ « *maha muni* »¹⁰ que je vais tenter d'aborder et de comprendre le stoïcisme.

Bien que j'écrive ce texte en m'appuyant sur des articles parlant soit du bouddhisme, soit du stoïcisme ou du lien entre ces deux écoles, mon expérience du zen est surtout une expérience pratique. Qu'est-ce qui peut amener un jeune occidental éduqué dans un contexte familial agnostique vers le zen ?

UNE TRAJECTOIRE DANS LES PRATIQUES SPIRITUELLES COMME FORMATION DE SOI

On pourrait se pencher sur cette question sous différents angles, psychologique, sociologique, etc. Je me situe pour ma part dans une perspective liée aux sciences de l'éducation et plus particulièrement aux recherches sur l'autoformation existentielle qui intègrent une dimension spirituelle (Galvani, 2020). En quoi cette démarche peut-elle apporter (ou nuire) à la formation de soi ?

Attiré depuis toujours par la spiritualité, dans mon enfance, j'avais beaucoup d'échanges avec ma grand-mère qui était une « chrétienne de gauche » et connaissait très bien les mystiques et les penseurs contemporains de sa religion. Mes parents avaient rejeté toute

⁷ Laurentiu ANDREI. (2008)

⁸ Terme emprunté à P. Hadot

⁹ Terme bouddhiste désignant la communauté de pratiquant

¹⁰ Nom donné par maître Tokuda à son sangha qui signifie « grande sagesse »

pratique religieuse, ils se situaient plutôt dans une démarche agnostique. De mon propre chef, j'avais demandé à aller au catéchisme. Ma démarche était sincère, j'étais touché par le message du Christ et après quelques années de catéchisme, j'avais demandé le baptême. Le prêtre, fort occupé, me proposa de faire mon baptême en même temps que les premières communions prévues quelques mois plus tard. Choqué par le pragmatisme du prêtre et voyant ma démarche religieuse rembarée pour des raisons bassement organisationnelles, je fus très en colère contre l'Église et j'abandonnai toutes démarches religieuses, j'avais 8 ans.

Plus tard, à l'adolescence, vers seize ans, j'ai découvert Krishnamurti, un penseur indien bien connu de ceux qui s'intéressent aux philosophies orientales. René Barbier, un des chercheurs pionniers du département des sciences de l'éducation à Paris 8, a été un des rares à l'enseigner dans le milieu universitaire français. J'ai été très marqué par l'ouvrage que j'avais lu à cette époque « *Se libérer du connu* ». Une grande ligne de force chez Krishnamurti est de rappeler que nous devons trouver la vérité par nous-même sans appui extérieur. Son enseignement tente d'amener celui qui l'étudie à l'observation de soi-même, de ses pensées et de ses désirs. Cette observation sans jugement ni mouvement permet de prendre conscience de l'illusion des phénomènes et de réaliser (pour ne pas utiliser « atteindre » qui suggérerait un mouvement vers) que la vérité est ici et maintenant, atteignable hors de toutes pensées discursives. Le refus de toute aide extérieure rend la philosophie de Krishnamurti abrupte et difficile à suivre lorsqu'on a seize ans et que l'on cherche des appuis pour progresser.

Un peu plus tard, jeune adulte, j'ai commencé à pratiquer le yoga et à suivre un Maître avec un mouvement appelé « Art Of Living ». Le mouvement pseudo religieux propose une pratique simple qui peut être très réconfortante pour ses adeptes. Sri Ravi Shankar est considéré comme un être éveillé avec des pouvoirs surhumains. L'enseignement est progressif et transmis lors de stages. Le premier stage est presque gratuit et le prix monte ensuite progressivement. Le cœur de la pratique est un exercice de respiration appelé « *sudarshan krya* », terme qui est traduit par Serge Michenaud, un des fondateurs d'Art de vivre France : *Su*= bon, juste, vrai *Darshan*=Vision *Kriya*= action (qui purifie). Le *Sudarshan Kriya* serait donc une pratique (purifiante) qui permet d'atteindre la vision juste. On voit bien ne serait-ce que dans la traduction du nom de cet exercice spirituel que nous nous situons dans une démarche anamorphique et purificatrice qui rappelle les démarches augustinienes.

Au-delà de cette technique, plusieurs pratiques issues de l'hindouisme sont proposées pour atteindre un but un peu flou situé entre développement personnel, et quête spirituelle : le « *kriya* », les pranayamas (les exercices respiratoires), le *seva* (don, services), les *satsangs* (chants collectifs mélangeant airs scouts et *mantra* hindou), le *hatha yoga* (exercices corporels) et plus tard la méditation qui se pratique en prononçant mentalement un *mantra* secret donné à chacun par l'enseignant du stage.

La fonction du groupe est très importante dans la pratique. Sa chaleur humaine apporte réconfort et soutien. J'ai passé plusieurs années à pratiquer avec l'Art de vivre, puis je suis parti en Inde pendant trois mois faire un stage de quinze jours « de niveau 3 » dans un ashram de Bangalore, avec le guru en personne. Je fus un peu déçu ; lors de ce stage, le *guru* était inapprochable, étant donné les trois cents personnes l'entourant. De retour en

France, ayant eu le sentiment d'être allé au bout de quelque chose et ne trouvant plus de sens dans la vision de l'« AOL », je me détachai progressivement du mouvement.

Le « *sudarshan krya* » est considéré par ses pratiquants comme une technique de nettoyage « *karmique* ». Il est aussi proposé par la fondation AOL comme outil de gestion du stress post-traumatique après des guerres ou des catastrophes naturelles. J'ai pratiqué cet exercice pendant plusieurs années et je pense qu'il m'a apporté des bienfaits ; une connaissance pratique du système respiratoire, du souffle et de ses effets sur l'esprit. Les exercices de « *hatha yoga* » m'ont aussi permis d'acquérir une connaissance et une maîtrise de mon corps. Je reste plus sceptique sur la méditation « *mantrique* ». En effet, je n'ai jamais été très réceptif à cet exercice qui consiste à répéter un son mentalement pour canaliser l'esprit.

Je ne débattrai pas ici la validité scientifique de ces pratiques ni leur efficacité thérapeutique. Je ne m'interrogerai pas non plus sur la dimension sectaire du mouvement. Mon interrogation est : en quoi ces pratiques participent-elles à la formation de soi ? Au regard de l'analyse de Didier Moreau sur les systèmes métamorphiques ou de conversion, l'AOL se situe clairement comme une démarche purificatrice. Les exercices opèrent un « nettoyage karmique » permettant d'atteindre « *su darshan* », la vision correcte. Bien que considérant ce discours comme fondamentalement erroné, je ne rejette pas en bloc les pratiques yogiques. Les exercices de respiration, du corps, apportent une connaissance de soi et développent notamment l'attention et la concentration. Si le discours théorique de l'AOL se situe dans une démarche anamorphique, je trouve une dimension métamorphique aux différentes pratiques spirituelles proposées par l'Art de vivre. En dépit de toutes ses limites, on peut distinguer au sein de « l'Art de vivre » la structure pédagogique identifiée par Pierre Hadot dans toutes les écoles philosophiques grecques : « *une logique, une physique et une éthique, un enseignement de maître à disciple, des exercices spirituels, une communauté de pratiquants.* »

Je me suis progressivement éloigné de « l'Art de vivre » et de ses pratiques spirituelles. Sur recommandation d'un ami, quelques années plus tard, je suis allé faire une première retraite dans un monastère zen en Dordogne. Le monastère était très beau, situé dans un ancien couvent au bord d'un lac, en pleine forêt. La retraite, « *Sesshin* » consistait en des temps de méditation assise interrompus par les repas, les temps de « *Samu* » (travaux dans le jardin, à la cuisine, le ménage, etc.) et les enseignements dispensés par l'abbé du monastère. L'assise zen est une pratique surprenante. Quelques consignes sont données en début de retraite concernant la posture assise, puis nous sommes livrés à nous-même pendant plusieurs heures de méditation. Pareillement, peu d'explications sont données sur les cérémonies, l'organisation du monastère et les codes de cette communauté très ritualisée. L'expérience de cette première retraite a été très forte ; l'assise silencieuse sans objet a fait sens en moi, bien plus que les différentes pratiques expérimentées jusqu'alors.

LA DÉCOUVERTE DE L'ASSISE

L'assise fut d'abord une expérience de l'agitation de mon esprit. Je pris en pleine face mes angoisses, mes inquiétudes, un manque de sens, une agitation et une désorganisation mentale. Au bout de quelques minutes, j'avais envie de me ruer dehors et de passer à autre chose. Habitué aux mouvements incessants ou à être concentré sur un objet extérieur, mon

esprit ne supportait pas d'être confronté au vide, au silence. Durant cette première retraite, j'expérimentai donc de nombreux états : tristesse, bien-être colère, ennui, sérénité, incompréhension, rêverie, endormissement, douleurs physiques, envie irrésistible de me lever et de partir, état de paix intérieure, etc. À la sortie de la retraite, j'avais l'esprit plus clair, de l'énergie à revendre et la sensation d'avoir mis de l'ordre dans mon monde intérieur. J'ai été dès cette première expérience, complètement captivé par « zazen » (*za*=s'asseoir, *zen*=méditation), la méditation assise. Ce goût pour l'assise m'a permis de supporter les cérémonies et rituels du *zen sōtō* qui structurent la vie religieuse du monastère. Effectivement, tout ce cérémonial avait un aspect très folklorique. Il y avait pour moi une incohérence à vivre et agir à la japonaise alors que l'ensemble de la communauté était composé d'Occidentaux. Cette expérience a été très enrichissante, cependant, j'ai trouvé l'approche du lieu un peu artificielle et rigide, raison pour laquelle je m'en suis éloigné.

Cela fait environ dix ans que je pratique l'assise et, bien que l'enseignement du zen insiste beaucoup sur « l'esprit du débutant », ma pratique a évolué. S'asseoir est devenu quelque chose d'assez ordinaire, loin des états d'angoisse ou d'extase expérimentés au début. Mon rapport au zen a lui aussi changé en écoutant les enseignements de maîtres, en lisant les textes. Ainsi, cette pratique du zen s'inscrit dans un contexte historique, religieux et philosophique. Après ces dix années de pratique, bien qu'il y ait une métamorphose tant sur les plans physiologiques que psychiques, je me sens toujours aussi débutant et incertain face à cette pratique qui ramène toujours au moment présent.

Le zen est souvent perçu comme une approche anti-intellectuelle qui rejette l'étude des textes et se concentre sur la pratique du zazen. Bien que la méditation assise soit centrale, la philosophie et la réflexion font partie intégrante de la voie du zen. Dogen, son fondateur au Japon, a laissé une œuvre importante. Avant lui et après lui, les maîtres zen ont laissé une trace écrite de leur pensée, bien que la transmission orale soit une dimension essentielle. Si la doctrine se centre sur l'action au moment présent, elle ne rejette pas les pensées et les perceptions, mais les intègre à l'action agissante, ici et maintenant. Après ma première expérience dans ce monastère, je me suis rapproché d'un autre « *Sangha* » et de son maître Ryotan Tokuda.

MAÎTRE TOKUDA MOINE ET MÉDECIN

Maître Tokuda est un homme captivant et insaisissable. Mon filleul de treize ans qui l'a rencontré s'est exclamé : « on dirait qu'il a tous les âges ! » En effet, maître Tokuda sait se montrer espiègle, charmant mais aussi sérieux et dramatique. Il est à la fois très moderne et ressemble à ces moines des temps anciens.

J'éprouve pour maître Tokuda une grande amitié, ainsi qu'un profond respect. Cet homme dont je me considère un peu le disciple ne m'a jamais demandé de me convertir. Il m'a plutôt encouragé à avancer sur ma voie, comme éducateur auprès des enfants et à construire ma vie de couple.

Ses enseignements sont d'une rare érudition, il a une profonde connaissance du Shobogenzo, des textes bouddhiques ainsi qu'une grande connaissance des mystiques

chrétiens et des philosophes allemands. Il a développé une étude comparée des doctrines de Dogen et de Maître Eckart dont une partie est publiée dans la lettre de Maha Muni.

Ryotan Tokuda est à la fois moine et médecin (en médecine traditionnelle chinoise). Né en 1938 à Hokkaido, il se destine à une carrière militaire mais se trouve irrésistiblement attiré par la voie monastique. Vers l'âge de vingt-cinq ans, après une expérience mystique, il abandonne sa carrière militaire pour suivre des études de philosophie bouddhiste à l'université de Komazawa. Il apprend le shiatsu et la médecine traditionnelle chinoise auprès de maître Ryosui Wakita (également moine zen de l'école Sōtō et maître de kendo). Maître Ryosui Wakita est disciple de maître Sorei Yanagiya, lui-même disciple de l'un des fondateurs du shiatsu : maître Shinsai Ota. Au Japon, maître Tokuda a le titre de Rōshi¹¹, un titre élevé de l'église zen sōtō dont il refuse l'utilisation dans le contexte culturel français. En 1968, à l'âge de trente ans, il s'installe au Brésil, où il restera plus de vingt ans. Il avait été envoyé dans ce pays pour répondre aux besoins de la communauté japonaise, assez importante à cette période. Assez rapidement, ses enseignements commencent à intéresser les Brésiliens à qui il ouvre les portes des monastères. Il ouvre aussi des centres de bien-être incluant spa et pratique du shiatsu. Il est arrivé en France dans les années 80 où il fonde l'association Maha Muni. Il ouvre un dojo à Paris, ainsi que le monastère *Eitaiji* situé dans l'arrière-pays niçois. Depuis vingt ans, il partage sa vie entre le Japon, le Brésil et la France. Tokuda est à l'heure actuelle le seul enseignant japonais reconnu par la sōtōshū (l'école zen sōtō) à résider en France, ils sont deux en Europe.

Depuis plusieurs années, je me rends plusieurs fois par an dans ce monastère pour y suivre des *sesshins*. Celles-ci sont plus « dures » que la plupart des retraites zen proposées en France. Nous nous levons à trois heures du matin pour commencer les méditations à 3 h 30, le rythme de la journée se poursuit, entre méditation, cérémonie, enseignement et petits travaux jusqu'à 22 heures. La pratique de la méditation assise est centrale dans l'enseignement de maître Tokuda. S'appuyant sur le *Shōbogenzo*, il rappelle souvent qu'il n'y a pas de différence entre pratique et réalisation. « *Faire une distinction entre la pratique et la réalisation n'est pas le vrai bouddhisme. Dans le vrai bouddhisme, pratique et réalisation ne sont qu'une seule et même chose*¹². » Par ailleurs, on voit bien qu'à partir de cette pratique, il est possible de se déployer dans toutes les directions. Comme mentionné plus haut, il n'incite pas ses disciples à s'écarter de la lecture, mais bien plus à étudier et à approfondir leur pratique par l'étude des textes. La relation qu'il propose à ses disciples est une relation d'amitié où il partage une expérience de vie riche. Ce n'est pas une relation qui oblige l'autre à une conversion ou une conformation à une idéologie. Dans l'exemple même de sa vie, Tokuda est un homme simple, avec des défauts qui apparaissent clairement et ne sont pas niés. Si les retraites sont des périodes d'austérité (alimentation végétarienne, pas d'alcool), le retour à la vie ordinaire est fêté par un festin et la vie quotidienne s'agrémentent facilement d'un verre de vin ou d'une assiette de charcuterie. Ce mode de vie exprime que la pratique du zen n'est pas une pratique d'austérité. La vraie

¹¹ Ce titre est surtout conféré aux moines qui ont réalisé une grande compréhension du dharma, et qui en ont fait une expérience directe, nommée *satori*, c'est-à-dire qui se sont éveillés à leur véritable nature et se sont réalisés au travers de la voie du zen

¹² *Pratique et réalisation ne sont pas deux (Ryōtan Tokuda) 1988*

pauvreté ne consiste pas à vivre dans le dénuement. On peut retrouver ici des éléments de la pauvreté telle qu'elle est évoquée par Sénèque : « *Le pauvre n'est pas celui qui a peu, mais celui qui en veut toujours plus.*¹³ »

QUELLES PRATIQUES SPIRITUELLES POUR LE XXI^E SIÈCLE

Pierre Hadot pose la question : quelles pratiques spirituelles pourraient être pertinentes pour le XXI^e siècle ? Il suggère que l'on puisse s'inspirer des philosophes de l'Antiquité grecque. La difficulté que nous trouvons auprès de ces philosophes est le manque de transmission dans la pratique des exercices spirituels. Si l'on souhaite suivre leur exemple, nous devons partir des textes, de notre analyse et de nos interprétations. Or, comme le suggère Pierre Hadot, la philosophie antique ne consistait pas en une élaboration intellectuelle mais bien en une pratique de sagesse destinée à nous faire progresser dans notre humanité.

Il me semble que le modèle du bouddhisme zen peut nous aider à comprendre comment se vivaient les pratiques spirituelles dans les écoles de l'Antiquité. En effet, il existe plusieurs éléments de similitudes entre les deux modèles. Comparons par exemple zen et stoïcisme : la difficulté pour les philosophes modernes à comprendre le stoïcisme tient notamment au fait qu'en Occident, philosophie et métaphysique ont été séparées. La séparation de ces deux disciplines n'a pas été vécue par l'Orient. Ainsi, dans le bouddhisme, philosophie et religion ne sont pas séparées. Comme l'explique Pierre Hadot, l'école du portique était une communauté de vie regroupée autour de pratiques communes. « *Pour comprendre les œuvres philosophiques de l'Antiquité, prévient donc Pierre Hadot, il faudra [...] y déceler l'intention profonde du philosophe, qui est, non pas de développer un discours qui aurait sa fin en lui-même, mais d'agir sur les âmes.*¹⁴ On peut trouver de nombreux points de comparaison entre les doctrines grecques et bouddhistes, entre le zen et le stoïcisme. Le dénominateur commun entre ces deux écoles est que ce sont des approches *métamorphiques*. Le concept de métamorphose développé par Didier Moreau est une transformation de soi opposé à la notion de *conversion* qui est sous-tendue par l'idée d'une pureté à retrouver et d'un mal à extirper. Dans une pensée métamorphique, il n'y a ni bien ni mal. C'est l'expérience d'une pratique spirituelle et d'une éthique de vie, soutenue par une relation de maître à disciple et une communauté de pratiquants, qui permet au stoïcien et au pratiquant zen de se transformer progressivement. La pratique du zen, bien qu'elle puisse nous paraître exotique, est une pratique vivante qui se transmet de maître à disciple depuis des siècles et selon le mythe, depuis le Bouddha et même avant lui. En expérimentant une telle pratique, dans son corps et dans son esprit, on peut plus facilement comprendre le message de Pierre Hadot. Selon lui, « *la vraie philosophie dans l'Antiquité est exercice spirituel* »¹⁵. La fin recherchée « *dans ces exercices par toutes les écoles philosophiques, c'est l'amélioration, la réalisation de soi.* » Nous l'avons vu, pour Pierre Hadot, les pratiques spirituelles de l'Antiquité grecque peuvent apporter des réponses à nos contemporains.

¹³ Sénèque- Lettre à Lucilius

¹⁴ TREFFEL, R. (2015)

¹⁵ Hadot Pierre. *Exercice Spirituels*. In *École pratique des hautes études, section des sciences religieuses. Annuaire. Tome 84, 1975-1976. 1974. Pp. 25-70*

En écoutant l'enseignement de Didier Moreau, je me sens en familiarité avec cette philosophie de l'Antiquité, et particulièrement celle des stoïciens. Le zen m'a éduqué à une philosophie mise en pratique. « *La philosophie ne consiste pas dans l'enseignement d'une théorie abstraite encore moins dans une exégèse de textes, mais dans un art de vivre, dans une attitude concrète, dans un style de vie déterminé, qui engage toute l'existence.* » On pourrait plagier Pierre Hadot pour parler du bouddhisme zen. Hadot explique qu'au Moyen Âge théologie et philosophie se sont séparées. La philosophie s'y est retrouvée vidée des exercices spirituels. « *C'est seulement avec Nietzsche, Bergson et l'existentialisme que la philosophie redevient consciemment un art de vivre.* ». En conclusion de son article, en pleine période post-soixante-huitarde, Hadot porte un message pour ses contemporains en revenant sur la question de G. Friedmann « *comment pratiquer des exercices spirituels au XXIe siècle ?* » Il rappelle que l'Occident est porteur d'une tradition plurimillénaire de pratiques spirituelles. Je reprends cette question pour la mettre en lien avec ma propre problématique : comment pratiquer des exercices spirituels au XXIe siècle ?

Ma réponse est subjective. Plus qu'une réponse, il s'agit du témoignage d'un équilibre trouvé, quoique fragile et toujours en mouvement. Je situe, en lien avec les travaux de Pascal Galvani, les différentes expériences « spirituelles » de mon parcours dans une démarche d'autoformation existentielle. Il s'agit « d'une compréhension réciproque de soi, des autres et du monde » (Galvani, 2020). Cette prise de conscience est « émancipatrice parce qu'elle libère d'une forme antérieure en ouvrant un horizon de sens et de lucidité plus vaste pour le sujet. » (Galvani, 2020.) Visibiliser l'effet des pratiques spirituelles dans le champ de la formation, c'est aussi permettre l'existence de l'intériorité dans des espaces dont ils sont souvent exclus. (École, travail, espace public.) Quels sont les compétences, savoir-faire et savoir-être développés par un pratiquant du christianisme, de l'islam, du judaïsme, etc. ? Comment valoriser ces savoirs dans son milieu professionnel ? S'interroger là-dessus permettrait sans doute d'enrichir notre approche de la laïcité.

Les compétences développées lors du parcours décrit dans cet article me sont utiles tous les jours, et de façon très palpable, dans mon quotidien d'éducateur spécialisé et de praticien-chercheur. Cette non-dualité entre la vie spirituelle et la vie ordinaire est un élément clé du zen, idéal que l'on retrouve dans la figure du bodhisattva¹⁶. C'est aussi une caractéristique du stoïcisme de ne pas séparer la philosophie de l'action citoyenne. Il me semble que c'est une caractéristique essentielle pour une pratique spirituelle du XXIe siècle : ne pas se séparer du monde, mais au contraire s'en rapprocher. S'ouvrir à une connaissance de soi qui est aussi une connaissance de l'Autre, action concrète là où l'on vit.

S'il paraît difficile d'importer une pratique venue d'Orient, adapter les exercices venus de l'Antiquité semble aussi périlleux (bien que certains penseurs se revendiquent néo-stoïciens). Entre néo-bouddhisme et néostoïcisme, comment développer une pratique spirituelle qui ne relève pas du folklore ? La rencontre de Ryotan Tokuda, de la méditation assise et d'une pratique spirituelle vivante m'a permis de progresser, d'accéder à une certaine connaissance de soi. Cependant cette connaissance ne peut être suffisante,

¹⁶ Bodhisattva : littér. : l'être qui s'éveille. Par sa pratique, par son éveil, le bodhisattva aide naturellement toutes les existences. Jukai, l'ordination de bodhisattva donnée généralement aux laïcs, marque l'entrée dans la voie du Bouddha. (Glossaire

appartenant à une autre culture, elle reste en partie inaccessible, déracinée, exotique. En rencontrant les philosophes grecs et la tradition philosophique qui se poursuit jusqu'à nos jours, je découvre une autre dimension de la connaissance de soi qui s'appuie sur la logique, le raisonnement rationnel. Celle-ci est à l'origine de ma culture, la culture occidentale. La mise en dialogue de ces deux traditions me permet d'entrer dans une dynamique de progrès où la connaissance de soi s'actualise dans une tension entre la quête d'abandon du moi « orientale » et celle de réalisation de soi « occidentale ».

Les philosophes grecs sont éloignés de nous par deux facteurs : le temps et la césure opérée par le christianisme. Les pratiques orientales sont éloignées de nous par la distance géographique et la différence de culture. L'étude et la pratique de ces différentes écoles ne nous permettent-elles pas d'établir, à partir d'une identité rhizome¹⁷, une pratique spirituelle « créolisée¹⁸ » adaptée au monde métissé et mondialisé du XXI^e siècle ?

Vale¹⁹

BIBLIOGRAPHIE

- ANDREI, L. (2014) Chemins comparatifs : Stoïcisme et Zen, Auvergne Sciences, revue électronique à l'initiative du conseil régional d'Auvergne
- ANDREI, L. (2008) Le retour sur soi, Stoïcisme et bouddhisme zen, Frontiers of Japanese Philosophy 3-Nanzan Institute for Religion and Culture (Nagoya-Japon)
- Maître DÔGEN. (2005) Shôbogenzo La vraie loi, Trésor de l'œil Traduction intégrale par Yoko Orimo, SULLY, (Paris)
- ÉPICTÈTE, A. Cattin, E., & Jaffro, (2005) L. Manuel d'Épictète. Flammarion.
- GALVANI, P. (2020) Autoformation et connaissance de soi, Chronique Sociale.
- GLISSANT, E. (1997) Traité du Tout-Monde, Poétique IV, Paris, Gallimard
- HADOT, P. (1974) Exercices spirituels École pratique des hautes études, Section des sciences religieuses. Annuaire. Tome 84,
- MAURO, R. (2005) Bouddhisme et stoïcisme (article inédit) Consulté sur <http://www.zen-occidental.net/>
- MOREAU, D. (2004) Le recueil de soi à l'épreuve de la post-historicité In Horizons philosophiques, vol. 15, n° 1, p. 17-39
- MOREAU, D. (2012). L'étrangeté de la formation de soi. Le Télémaque, 41(1), 115-132. doi:10.3917/tele.041.0115.
- MOREAU, D. (N.D) Les Lettres de Sénèque à Lucilius : Le souci de soi et l'émancipation (synthèse de cours)
- MOREAU, D. Éduquer ou dresser ? pour une critique du « posthumanisme Presses universitaires de Caen | « Le Télémaque »
- MOREAU, D. Sénèque : L'éducation métamorphique et l'émancipation. In Rassegna di pedagogia pädagogische umschau

¹⁷ En référence à Édouard Glissant

¹⁸ Idem

¹⁹ « Vale » était la formulation usuelle de fin de lettre chez les Romains. Elle est souvent traduite « porte-toi bien ». Je l'utilise ici en référence aux lettres de Sénèque à Lucilius.

- MORICEAU, J-L. (2014) *L'adresse de Pierre Hadot*. Pierre Hadot : apprendre à lire et à vivre, Epure, Éditions et presses universitaires de Reims, pp.89 - 108, 2014, 978-2-915271-89-8. hal-02397558
- NISHIJIMA, G. (1997) *Le bouddhisme japonais et la restauration de Meiji*, (conférence) Consulté sur <http://www.zen-occidental.net/>
- SAITO, T. (2017) *Le soi et le non-soi*. In : Presses Universitaires de France | « Revue philosophique de la France et de l'étranger »
- SENEQUE. (2017) *Lettres à Lucilus (1-29)* GF-Flammarion
- SENEQUE. (2014) *La tranquillité de l'âme*. Essai, Points,
- TOKUDA, R. (1993) « *Shikantaza : Juste s'asseoir* », (enseignement.) Consulté sur <http://www.zen-occidental.net/>
- TOKUDA R. (1988) *Pratique et réalisation ne sont pas deux*. (enseignement.) Consulté sur <http://www.zen-occidental.net/>
- TOKUDA R.. (1995) « *Le dressage du taureau en 10 images* » lettre de maha muni n°4-
- TREFFEL, R. (2015) « *La philosophie antique selon Pierre Hadot* ». 2015. 1000 idées de culture générale (blog). Consulté sur <https://1000-idees-de-culture-generale.fr>

DÉMARCHE DE CRÉATION ET DYNAMIQUES DE GROUPE AU SEIN DU COLLECTIF
ÉCOFÉMINISTE LES TISSERANDES : UN MODÈLE TRANSPOSABLE POUR LA
RÉALISATION DE SPECTACLES À CARACTÈRE SOCIAL (SARAH-MARIA LEBLANC ET
PATRICIA-ANNE BLANCHET)

Sarah-Maria LeBlanc

Sarah-Maria LeBlanc est diplômée à la maîtrise en étude des pratiques psychosociales (UQAR). Elle a été assistante-formatrice au Baccalauréat en psychosociologie des relations humaines (UQAR). Co-auteure du livre *Sagesse et Pouvoirs du Cycle féminin*, elle participe à divers ouvrages et publications, dont la revue *Plantes Médicinales*. Elle est également herboriste-clinicienne, formatrice et thérapeute en santé des femmes. Co-fondatrice du collectif écoféministe Les Tisserandes et slameuse sur la scène Slam Est-du-Québec, c'est une artiste de scène multidisciplinaire¹.

Intérêts de recherche : écoféminisme, écopsychologie et écoformation, ethnographie, ritualité féminine des Premiers Peuples.

Patricia-Anne Blanchet:

Patricia-Anne Blanchet est chargée de cours et doctorante en éducation à l'Université de Sherbrooke. Sa carrière d'enseignante en art dramatique (2006 à auj.) et ses implications communautaires l'ont menée à reconnaître le potentiel émancipateur de l'art social. Elle travaille également à titre de formatrice en art oratoire et de reporter pour le Centre des Premières Nations Nikanite (UQAC). Patricia-Anne a collaboré à l'élaboration d'un modèle pédagogique du récit de vie basé sur l'expertise autochtone (Lavoie et Blanchet, 2019) et a développé un outil pédagogique d'éducation socioémotionnelle en milieux scolaires autochtones (Fondation Jasmin Roy, 2018). Artiste multidisciplinaire, elle est membre du Collectif écoféministe Les Tisserandes et siège sur différents comités de recherche scientifique.

Intérêts de recherche : éducation artistique et socioémotionnelle, didactique de l'oral et de l'art dramatique, perspectives autochtones en éducation, approches décoloniales, écoféminisme.

1. INTRODUCTION

À une époque où la recherche interdisciplinaire apparaît comme une voie incontournable pour l'avancement des sciences sociales, la psychosociologie et l'éducation se rencontrent afin d'explorer, à travers une lunette phénoménologique, le vécu d'un collectif écoféministe. En tant qu'artistes-chercheuses, nous questionnons notre parcours au sein du

¹ *Le Collectif écoféministe les Tisserandes est maintenant formé de Corine Duchesne, Ève Sano-Gélinas, Isabelle Dupras, Patricia-Anne Blanchet et Sarah-Maria LeBlanc.*

collectif afin d'en documenter la démarche de création, d'en extraire les dynamiques groupales sous-jacentes et de proposer un modèle transposable pour la réalisation de spectacles à caractère social. Entrepris en 2017, ce projet de recherche a fait l'état d'une présentation des résultats préliminaires lors d'une communication scientifique à l'ACFAS (LeBlanc et Blanchet, 2018).

2. PROBLÉMATIQUE

En 2020, l'état de la condition féminine à l'échelle mondiale est inquiétant à encore bien des égards. Selon l'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe (OSCE), 43 600 femmes et jeunes filles ont été tuées en 2012 dans le monde entier, par un compagnon, un ex-fiancé ou un membre de la famille. Au Canada, trois femmes seraient tuées par leur conjoint chaque semaine. Parallèlement, depuis deux ans, nous pouvons bien sentir une prise de conscience de la population en ce qui a trait à la perte de la biodiversité et à la crise climatique. En fait, l'urgence d'agir à ce niveau est admise scientifiquement depuis longtemps. En 2020, nous ne pouvons plus ignorer que les ressources essentielles à notre vie sur terre, comme l'eau potable, l'air pur, les terres cultivables et les poissons dans les océans par exemple, ne cessent de diminuer, alors que la consommation humaine va en augmentant. Les femmes occupent de plus en plus de place dans l'espace médiatique pour y dénoncer les inégalités sociales qui lient les femmes à l'environnement. La Convention-cadre des Nations unies sur les changements climatiques (CCNUCC, 2019) reconnaît d'ailleurs désormais la femme comme agent fondamental de changement. Selon Gandon (2009), « aucune révolution écologique ne saurait faire l'économie d'une révolution féministe qui, elle seule, peut apporter un remède au système de domination des hommes sur la nature et les femmes » (p. 9).

Pour favoriser le changement social et contribuer à ce tissage de nouvelles voies possibles pour l'humanité, une prise de parole artistique dans l'espace public apparaît comme un chemin porteur. Pourtant, plusieurs collectifs n'arrivent pas à pérenniser leur pratique et leur vivre-ensemble. Notre collectif écoféministe Les Tisserandes perdure depuis 12 ans, créant des spectacles à caractère social à l'occasion, entre autres, de la Journée Internationale des Femmes. Alliant théâtre, conte, poésie, slam, danse, chanson et rituel, ce projet constitue une source d'inspiration et de transformation pour nous-mêmes et pour nos communautés. Ainsi, nous souhaitons savoir de quoi est faite la réussite de ce projet collectif, de sa continuité dans le temps et de son impact.

2.1 Genèse et historique du collectif écoféministe Les Tisserandes

L'idée de faire un spectacle inclusif et ouvert à tous et toutes est née en 2008 dans le désir de rallier la communauté de Sutton autour de thèmes relatifs à la femme dans une approche éclatée et célébrative, à l'occasion de la Journée Internationale des Femmes.

M. m'a demandé un peu plus tôt, si je voulais l'aider à faire la liste des artistes qui passeront ce soir, et je suis en train de travailler sur la programmation. [...] Je me sens puissante, à ma place et reconnue. (récit phénoménologique/Sarah-Maria LeBlanc, création du 8 mars à Sutton, 2009)

Dès lors, des spectacles de type cabaret s'organisent annuellement à l'occasion de la Journée Internationale des droits des Femmes, permettant à plusieurs femmes d'exprimer sur scène leur vision du monde, à travers leurs talents respectifs. À l'émergence de cette initiative, des préoccupations comme femmes et écologistes nous inspiraient un désir de prendre action en tant qu'artistes du changement. Adhérant au courant écoféministe, nos préoccupations se sont rapidement centrées sur les conditions de la femme et de la terre, lesquelles subissent les mêmes forces d'oppression (Casselot, 2017). En 2013, le nom Les Tisserandes est choisi pour désigner le noyau qui s'était formé et qui coordonnait le tissage d'un spectacle. L'année suivante, le Manifeste écoféministe des Tisserandes est rédigé et diffusé publiquement.

À ce jour, une trentaine de saynètes théâtrales, plus de douze chansons, des contes, de la poésie/slam et autres performances multidisciplinaires et rituels ont été créés par Les Tisserandes et présentés à l'occasion d'une vingtaine d'événements. Le collectif cumule également quelques interventions sociales auprès de groupes de femmes marginalisées. Activistes et artistes multidisciplinaires, Les Tisserandes mettent leur art au service de l'éducation populaire et de la reprise de pouvoir des femmes. Concrètement, les spectacles se structurent ici :

1. Un thème inspiré de nos préoccupations relativement à la condition de la femme et de la terre
2. Des saynètes, fresques ou monologues, tragiques ou comiques en lien avec le thème
3. Une chanson-thème
4. Un cabaret ouvert aux performances et textes de la communauté

Il semble que le collectif écoféministe Les Tisserandes soit venu combler une place dans le paysage culturel des manifestations de l'art social au Québec. En effet, au moment de débiter cette recherche, la recension des initiatives artistiques à caractère social permet de relever qu'aucun autre collectif artistique ne s'affiche présentement comme écoféministe, alors que les enjeux liés à ce courant idéologique sont désormais reconnus et qu'ils font l'objet de revendications politiques, de manifestations sociales et de recherches scientifiques.

2.2 L'écoféminisme pour porter la voix des femmes et de la terre

Introduit en France par d'Eaubonne en 1972, l'écoféminisme met en relation l'oppression des femmes et la domination des humains sur la nature. Pour Salleh (1996) et Gandon (2009), il est évident que les femmes et l'environnement subissent les mêmes forces d'oppression face au capitalisme et à la mondialisation. Avant d'être institutionnalisé à titre de théorie sociale, l'écoféminisme est né d'initiatives populaires, portées par des femmes issues des mouvements écologistes, pacifiques, spirituels et féministes militant pour la protection de la femme et de la terre. À la croisée des préoccupations liées à la crise environnementale et à la nécessité d'une reprise de pouvoir des femmes à l'échelle planétaire, ce mouvement altermondialiste reconnu parmi les courants humanistes connaît aujourd'hui différentes déclinaisons théoriques et militantes qui se rassemblent autour de la

thèse essentielle « qu'il existe des liens structurels entre la domination patriarcale et la dégradation des écosystèmes » (Casselot, 2017, p. 21). Ainsi, Casselot (2017) pose la distinction entre différents mouvements écoféministes (spirituel, culturel, radical, politique, pacifiste, théorique, antiséciste). L'écoféminisme dit spirituel représente une branche importante de l'écoféminisme américain dont l'une des figures emblématiques est l'activiste, wiccan et permacultrice américaine Starhawk (Tong, 2009). Les Tisserandes se revendiquent principalement de cette branche de l'écoféminisme, à laquelle elles allient des préoccupations éthiques et sociopolitiques, à travers des actes performatifs engagés.

2.3 Questions et objectifs de recherche

À la lumière de la problématique cernée, il nous apparaît nécessaire d'amorcer la documentation du parcours inédit du Collectif écoféministe Les Tisserandes. Aux premiers abords, il semble que la réussite de ce projet réside en partie dans la transformation personnelle de chacune des membres du collectif ainsi que dans son potentiel de changement social. Nous nous sommes donc posé la question suivante : en quoi la démarche de création du collectif écoféministe Les Tisserandes constitue-t-elle une voie de transformation pour chacune des artistes ainsi qu'une voie de changement social ? Pour y répondre, nous avons poursuivi quatre objectifs :

1. Décrire les dynamiques de groupe au sein du collectif écoféministe Les Tisserandes
2. Dégager les pratiques qui constituent la démarche de création du collectif
3. Démontrer en quoi ces pratiques sont favorables aux apprentissages sociaux et émotionnels des membres du collectif
4. Proposer un modèle transférable de la démarche d'un collectif de création à caractère social

3. CADRE DE RÉFÉRENCE

Le cadrage conceptuel de cette recherche prend principalement appui sur la théorie du groupe optimal de St-Arnaud (2008), sur les avancées de la recherche dans le champ de l'éducation socio-émotionnelle ainsi que sur une approche en art social.

3.1 La théorie du Groupe optimal

Le modèle de St-Arnaud (2008) porte sur les groupes suffisamment petits pour que chaque membre du groupe puisse interagir de façon directe les un-e-s avec les autres, sans avoir besoin de recourir à une personne intermédiaire. Selon Anzieu et Martin (2000), si un groupe se forme à partir de trois personnes, c'est à partir d'un groupe constitué de quatre personnes que les dynamiques groupales se dévoilent. Le groupe restreint est caractérisé par des rapports d'interdépendance et de pouvoir partagé : chaque membre a une influence sur les autres membres du groupe, a son mot à dire quant au fonctionnement du groupe. Comme résultante, chaque membre est plus « centré sur le nous » que « centré sur lui-même », comme pourrait l'être le membre d'un groupe autocratique. Ce type d'interactions facilite l'autonomie et « l'empuancement » (LeBlanc, 2019) du groupe en lui-même et

de chacun-e des membres du groupe. Soulignons qu'il existe plusieurs modèles théoriques qui tentent de comprendre et définir les petits groupes, mais comme le souligne St-Arnaud (2008, p. 156), il existe tant de courants de pensée qu'il apparaît complexe d'en faire un objet de recherche univoque. En ce sens, nous avons décidé de nous limiter à la théorie du groupe optimal telle que décrite dans l'ouvrage *Les petits groupes* de cet auteur, pour appréhender nos dynamiques de groupe :

Le groupe optimal est un système ouvert constitué d'un champ psychosocial produit par l'interaction de trois membres ou plus, réunis en situation de face-à-face dans la recherche, la définition ou la poursuite de cibles communes ; interaction de chacun des membres avec la cible commune et interaction des membres entre eux. (St-Arnaud, 2008, p.6)

Quatre termes se dégagent de cette définition du groupe optimal : système ouvert, champ psychosocial, cible commune et interactions. La notion de système ouvert renvoie en premier lieu au mot système : un ensemble d'éléments qui interagissent entre eux, comme c'est le cas dans un groupe. Le fait que ce système soit ouvert implique qu'il n'est pas isolé du monde : il est perméable aux influences sociohistoriques de la société dans laquelle il évolue. Un champ psychosocial, quant à lui, fait référence à la théorie du champ de Lewin (1948). Ce dernier, empruntant à la physique le concept de champ – l'espace dans lequel des corps interagissent entre eux - a postulé que chacune des parties d'un système pouvait influencer sur toute autre partie et donc sur l'ensemble du système, constituant une « constellation de facteurs en continuelle interaction » (Bédard, 1981, p.118). La cible commune est vue par St-Arnaud (2008,) comme l'élément qui permet au groupe « de naître et de se maintenir en vie » (p. 8). Comme le souligne ce dernier, il s'agit davantage d'une intention partagée que d'un objectif proprement dit. La cible commune permet ainsi d'orienter les interactions entre les membres du groupe. Enfin, le terme interaction revêt une importance particulière dans ce que St-Arnaud (2008, p.7) appelle le « système-groupe », puisque ce dernier ne peut exister sans une double interaction : celle de chaque partie du système avec la cible commune et de chaque partie les unes avec les autres.

Pour évaluer le fonctionnement de ce système-groupe, il est possible d'observer son énergie. St-Arnaud (2008) utilise le terme énergie en analogie avec l'énergie biochimique et bioélectrique nécessaire au fonctionnement de l'organisme humain. Pour qu'un groupe puisse fonctionner de manière optimale, l'énergie doit être fournie par chaque membre du groupe selon trois niveaux : l'énergie disponible offerte par chaque membre, l'énergie obtenue de par les interactions au sein du groupe, ainsi que la répartition de cette énergie dans trois types de processus : la production, la solidarisation et l'entretien. Aux fins de cette recherche, nous avons particulièrement été attentives à ces processus au sein des membres du collectif, puisqu'ils donnent naissance à des climats qui peuvent favoriser la pérennité du groupe ou contribuer à son démantèlement. Nous avons également évalué l'axe de participation, lequel permet de déterminer l'implication de chaque membre du groupe avec la cible commune, à partir des cinq positions possibles sur cet axe : le centre,

l'émettrice, la réceptrice, le satellite et l'absente². La figure 1 présente les axes de participation à la production selon la théorie du groupe optimal de St-Arnaud (2008).

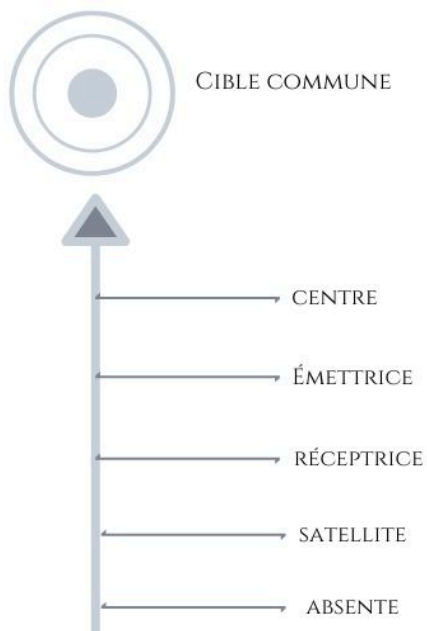


Figure 1. Axe de participation à la production, figure inspirée de St-Arnaud (2008)

Dans la continuité de l'évaluation de nos dynamiques groupales à partir de la théorie du groupe optimal, nous avons également observé les processus de prise de décision, les procédés utilisés par les Tisserandes et les périodes d'autorégulation. À cet égard, les apprentissages socio-émotionnels (ASÉ) ont pu, de pair avec les travaux de St-Arnaud, nous permettre d'appréhender les processus à l'œuvre au sein du collectif. Pour Gendron (2007) dont les travaux portent sur les compétences émotionnelles dans le champ des neurosciences cognitives : « loin de constituer un obstacle à la prise de décision rationnelle dans la vie quotidienne, les émotions se révèlent être la condition indispensable d'adaptation et de réaction optimale à une situation donnée de l'individu » (p. 23). Les apprentissages sociaux et émotionnels (ASÉ) comportent cinq dimensions nécessaires au développement de la personne : la conscience de soi, l'autorégulation des émotions, la conscience sociale, les compétences relationnelles et la prise de décision responsable (Taylor, Oberle, Durlak et Weissberg, 2017).

Diverses études rendent compte du potentiel de la pratique artistique pour le développement des apprentissages sociaux et émotionnels (ASÉ) (McManus et Jensen, 2020). Elle « crée les conditions de la rencontre avec les autres, elle éduque à l'autonomie

² Sur l'axe de production, le centre oriente le groupe vers la cible commune (leader). L'émettrice apporte une contribution personnelle vers la cible commune, d'une façon qui n'oriente pas nécessairement le groupe. La réceptrice manifeste de l'intérêt pour la contribution d'une autre membre, de façon verbale ou non. La satellite est présente physiquement mais absente ; soit pour faire des recherches pour le groupe, soit pour des raisons personnelles. L'absente est physiquement absente du groupe.

[...], elle permet de penser par soi-même et rend possible des activités en coopération avec les autres [...] en faisant une place à la dimension créative de chacun et au lien entre réel et imaginaire » (Dupont, 2014, p. 119). Ancré dans un travail sur l'émotion et la relation, l'art social détient un potentiel holistique en ce qu'il adopte une approche humaniste et globale de l'individu, dans une visée de transformation et d'émancipation à la fois personnelle et sociale (Bourassa-Dansereau, 2017). Moore (2020) défend le pouvoir de l'art pour développer la conscience de soi par la mise en voix des valeurs et de la vision du monde et augmenter la conscience sociale par le développement du sentiment d'appartenance à travers le travail d'équipe. À de nombreux égards, il constitue donc un moyen de développer les trois niveaux de conscience liés à l'éducation socio-émotionnelle : la relation à soi, à l'autre et au monde, d'où le maillage que nous établissons entre ces champs de connaissance. La démarche du collectif se révèle à notre avis porteuse de tels apprentissages. Pour Rogers (1999), l'expression artistique constitue un moyen de rejoindre l'âme par la créativité, postulat auquel adhèrent Les Tisserandes.

4. REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES

Cette recherche emprunte une méthode qualitative que Mucchielli (2007) définit comme une « succession codifiée de processus de travail intellectuel proprement humain [...] dans le but d'explicitier la structure intime et le fonctionnement interne d'un phénomène social » (p. 22-23). Elle s'inscrit dans le paradigme compréhensif et interprétatif. Pour permettre aux sciences sociales de se doter d'une méthodologie propre aux processus de compréhension, Dilthey (1992) propose de différencier « l'explication » de la « compréhension » et d'inclure dans cette approche méthodologique le plan biographique et sociohistorique. Schurmans (2011) dira de cette méthode qu'elle s'appuie sur une série d'interrelations dynamiques entre différents niveaux étudiés, s'intéressant particulièrement au sens que donnera la chercheuse à son objet d'étude. Ainsi, ce n'est pas tant l'objet en soi qui constitue le point central de la recherche mais plutôt la perception et la compréhension que l'on en a, ce qui permet une grande cohérence avec la recherche à la première personne. C'est pourquoi ce type de recherche s'enracine dans une dynamique de recherche impliquée, dans laquelle l'interprétation est non seulement validée mais encouragée afin de pouvoir accéder à l'expérience directe de la chercheuse. Cette dernière passera, dans une série d'allers-retours, du descriptif au narratif et au compréhensif et du perceptuel au conceptuel.

4.1 Recherche à la première personne

La recherche à la première personne veut produire de la connaissance à partir de l'expérience du sujet. De plus en plus utilisée en sciences sociales et en arts, cette approche de recherche utilise les productions narratives pour appréhender les phénomènes vécus par les chercheurs. Pour Devereux (1980), il est non seulement vain de tenter d'appréhender l'objet de recherche d'un point de vue objectif, mais également contre-productif. Selon cet auteur, la subjectivité ne constitue pas une source d'erreur : elle fait au contraire partie intégrante du processus de recherche. Enfin, la recherche en première personne « permet un approfondissement incomparable d'une expérience vécue dans la mesure où le sujet qui

l'a vécue (le chercheur) est à la fois expert en recherche, en description, et dans le domaine vécu ». (Vermersch, 2012, p.81). Comment faire de la recherche à la première personne lorsque nous sommes deux personnes dans la recherche ? En allant puiser chacune à notre propre expérience et en la mettant en relation avec celle de l'autre. Avec la tenue d'un journal de recherche et d'observations participantes, nous avons pu recueillir de nombreuses données nous permettant de constituer une partie de notre corpus. Colligeant une grande variété d'informations d'ordre théorique, méthodologique et descriptif, « [l']utilisation de ces instruments permet une description riche et continue des événements » (Baribeau, 2005, p. 102). Ainsi, le fait d'être deux chercheuses en première personne nous a de facto amenées à un processus dialogique mettant en évidence l'importance de l'intersubjectivité dans une telle recherche (Paillé et Muchielli, 2012).

4.1.1 L'approche phénoménologique

Afin d'arriver à adopter une posture de témoin et de cueilleuse des perles de notre subjectivité, un travail d'introspection et de pratique s'est révélé nécessaire, pour devenir cette conscience qui a conscience d'elle-même. Propice à l'orientation de notre recherche, la phénoménologie se définit comme la science de ce qui apparaît à notre conscience. Comme l'explique Galvani (2010), le terme « phénomène » vient du grec phainoménon, qui signifie « ce qui apparaît » et le terme « logos » signifie « science ou étude des mots ». La phénoménologie permet de saisir les vécus tels qu'ils sont perçus par le sujet, de les décrire et de les analyser, en les libérant de toute interprétation préalable, qu'elle soit théorique, émotionnelle ou symbolique (Vermersch, 2012). À partir de l'écriture d'une dizaine de courts récits phénoménologiques appelés « Je me souviens » (Galvani, 2004), nous avons pu saisir l'expérience vécue lors de plusieurs moments vécus au sein du collectif, que ce soit en réunion, lors de nos pratiques ou en spectacle.

4.1.2 Le questionnaire comme outil de collecte complémentaire

Un questionnaire à réponses ouvertes a également été soumis à chacune des Tisserandes, afin de récolter leurs perceptions relatives à leur implication au sein du collectif, au regard de la théorie du groupe optimal et des apprentissages socioémotionnels, ce qui a permis une triangulation des données. L'ensemble des données a été soumis à une analyse thématique (Bardin, 2003) selon la méthode des catégories conceptualisantes de Paillé et Mucchielli (2012).

5. RÉSULTATS ET DISCUSSION

Les résultats présentés dans cette section s'articulent autour des trois champs conceptuels convoqués dans le cadre de référence, c'est-à-dire, la théorie du groupe optimal, la création collective et l'éducation socioémotionnelle.

5.1 Cible commune

En premier lieu, à partir de l'étude de nos journaux de bord faisant suite à des réunions ou des discussions du collectif, à partir de la révision de notre manifeste ainsi que de l'analyse

des thèmes des saynètes et des spectacles annuels, nous avons tenté d'apercevoir si nous avons une cible commune. Elle nous est apparue clairement : « Partager des idées écoféministes par l'expression artistique (lors d'un spectacle autour de la thématique du 8 mars) ».

5.1.1 Dynamique de groupe au sein du collectif

Dans l'intention de recueillir des indicateurs de ce qui avait constitué la pérennité du collectif, il nous était important au sein de cette recherche d'examiner les dynamiques de groupe à l'œuvre en examinant en premier lieu l'énergie groupale. Selon St-Arnaud (2008), il est important d'envisager le climat groupal selon trois types d'énergie : la production, soit l'interaction avec la cible commune, la solidarité, soit les interactions entre les membres et l'entretien, soit la régulation des obstacles relationnels – qui sont prévisibles même dans un groupe optimal. En observant la quantité d'énergie allouée à ces trois types de processus, nous pouvons évaluer « la croissance et la maturité du système-groupe » (2008, p.90). Dans le collectif Les Tisserandes, l'énergie de production semble être celle mise de l'avant. Notre objectif est clair : créer un spectacle à l'occasion de la Journée Internationale des droits des Femmes – et ce, en relativement peu de temps. Le fait que les membres soient amies fait également en sorte de nourrir les liens de solidarité à l'extérieur des rencontres de création, ce qui rend l'espace plus disponible pour des rapports axés sur la tâche. Il apparaît également que de commencer la plupart des rencontres par des « Comment ça va ? » et de se permettre des petites pauses de partage soit suffisant pour nourrir la solidarisation au sein du groupe.

Nous avons par la suite analysé le positionnement de chacune des membres du groupe sur l'axe de participation. Dans les perceptions des quatre membres des Tisserandes, les positions les plus occupées sur l'axe de participation à la production sont celles d'émettrice et de réceptrice et ce, de façon à peu près égale par les membres. La position du centre vient en troisième dans les perceptions de la plupart des membres, celle de satellite, rarement et celle d'absente, presque jamais. Cela nous donne une indication d'un petit groupe dont la tâche est produite de façon relativement égale par les membres, qui semblent porter le sentiment d'être pleinement impliquées, à la fois dans l'écoute des autres membres et dans la participation active à la tâche de production. Pour St-Arnaud (2008), on peut appeler « cercle d'interactions optimal » un groupe dans lequel « dans l'ensemble, les membres sont solidaires par rapport à une cible commune, tout en privilégiant, dans un ordre décroissant, les positions de récepteur, d'émetteur et de centre » (p. 94). Ainsi, le fait d'occuper de façon fluide les positions de centre, d'émettrice et de réceptrice au sein de notre collectif démontre une solidarité et un climat de groupe optimal qui donne une piste de réponse sur la pérennité du collectif : « Tout le monde dit en vrac comment elle va, comment elle voit le spectacle, etc. [...]. On s'entend sur la plupart des points. On est collées, c'est super agréable » (récit phénoménologique/Patricia-Anne Blanchet, résidence de création, 2017). Si le collectif semble se rapprocher de la définition d'un groupe optimal, il serait inexact toutefois de déclarer qu'il n'y a pas de défi au sein de son fonctionnement. En effet, avec l'étude des récits phénoménologiques et de notre journal de bord, nous constatons que dans les dernières années, il y a eu de l'énergie résiduelle due à des tensions et non-dits au sein du collectif :

Je prends le temps de la remercier pour ce cercle et je prends la parole. J'explique qu'il était important pour moi de leur parler et qu'on puisse ensemble parler notre vérité, avant le spectacle. [...] Puis X prend la parole [...], elle réalise qu'elle aussi sentait des lourdeurs et des dynamiques dans le collectif... (récit phénoménologique/Sarah-Maria Leblanc, cercle de parole, 2018)

Cette énergie résiduelle a dû être convertie en énergie d'entretien, ce qui a occasionné quelques déséquilibres dans ce groupe de tâche axé sur la production. Lors de l'analyse, il apparaît que l'énergie de solidarisation déjà bien présente au sein du collectif ait fait en sorte que la cocréation et la production de spectacles continue malgré les tensions. Il semble également que des moments de régulation formels et informels aient pu permettre au collectif de retrouver son climat d'énergie optimale.

5.2 Méta-regard sur la démarche de création collective

Il nous était également important d'observer la façon dont nos créations prenaient vie. L'extrait suivant permet de cerner la pensée créatrice à l'œuvre au sein du collectif :

Là, on devient super efficaces. Une femme partage une idée, l'autre fait du pouce dessus, on s'emporte toutes en même temps, puis l'une ramène à quelque chose de personnel comme les rapports de pouvoir à l'intérieur de soi, on revient sur le thème, on fait des blagues, et on planifie presque tout le spectacle en quelques heures, avec joie, rire et productivité! Personne ne reste en arrière, c'est très dynamique et l'énergie circule [...] Je me sens complice de mes collègues. (récit phénoménologique/Sarah-Maria LeBlanc, résidence de création, 2017)

Dans cet extrait, la préoccupation de chaque membre semble être validée, ce qui nourrit le processus de création et révèle le sentiment de solidarité présent au sein du collectif. L'analyse croisée de l'ensemble des données a révélé que, de façon générale, la démarche de création menant aux spectacles des Tisserandes s'amorce par le choix consensuel d'un thème inspiré des préoccupations des membres du collectif, relativement à la condition de la femme et de l'environnement. Une étape de remue-méninge s'ensuit et débouche sur plusieurs séances d'exploration qui mènent à l'élaboration de partitions (Roy, 1993). Ces partitions se précisent jusqu'à prendre la forme de saynètes, de fresques ou de monologues, tragiques ou comiques, tissés entre eux autour du thème central. Chaque spectacle est porté par une chanson-thème harmonisée à cinq voix et instrumentalisée par Les Tisserandes, avec la collaboration de divers musicien-ne-s invité-e-s. Les chansons se caractérisent par leur trame narrative et les personnages archétypaux qu'elles incarnent. Dans un souci d'inclusion et d'interaction avec le public, le collectif offre toujours un espace cabaret ouvert aux performances et textes présentés par divers-es intervenant-e-s de la communauté. L'analyse thématique a mené à l'élaboration du processus de création collective des Tisserandes, lequel est présenté dans la figure 2.

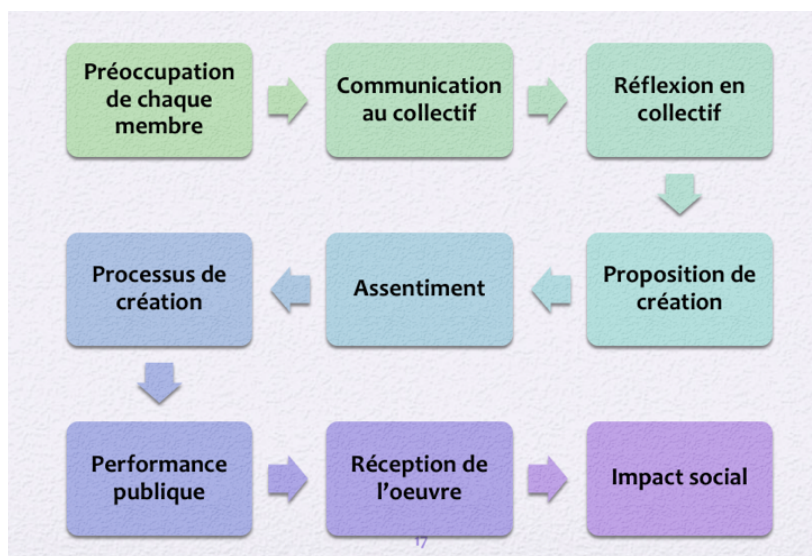


Figure 2. Démarche de création collective : de la préoccupation à l'impact social

De la préoccupation de chaque membre aux retombées sociales des spectacles, la création collective emprunte ainsi une démarche précise qui semble s'être définie et stabilisée au fil des années de collaboration entre les membres des Tisserandes. À notre avis, ces étapes sont aisément transposables à d'autres collectifs et à d'autres contextes de création de spectacles à caractère social.

5.3 Les apprentissages socio-émotionnels des membres du collectif

Pour extraire les apprentissages socioémotionnels réalisés par chacune des membres, nous nous sommes inspirées des apprentissages existentiels selon la triade auto -éco-socio de Galvani (2016), et des approches en éducation socioémotionnelle (Taylor et al., 2017), en questionnant les membres du collectif sur ce qu'elles constataient comme transformation en lien avec elles-mêmes, avec l'autre et le monde. Toutes ont répondu que le collectif a clairement constitué une voie de transformation de leur relation à soi, à l'autre et au monde :

Tableau 1. Réponses au questionnaire dynamiques de groupe

Membre 1	<i>Faire partie du collectif augmente mon estime personnelle, me permet de découvrir mes qualités, mes défauts, mes talents et ce à travers le regard et l'approbation de mes pairs ainsi que du public.</i>
-------------	--

Membre 2	<i>L'expérience m'a menée à prendre de grandes décisions concernant l'orientation de ma vie. Les Tisserandes me permettent de faire un pont entre mes préoccupations pour le mieux-être de la femme et de la terre, en y mettant ma passion pour l'expression artistique et ma spiritualité à contribution.</i>
Membre 4	<i>Ça m'apprend à respirer par le nez, à ne pas brusquer la communication, à communiquer d'une façon plus fertile, sage, et avec moins de feu.</i>

Afin de pousser plus loin l'analyse des résultats, nous avons été en mesure de dégager deux nouvelles catégories de relations, ce qui nous permet de rendre compte avec plus de justesse des apprentissages réalisés par les membres du collectif, à la croisée des observations participantes, des récits phénoménologiques, des journaux de bord et des questionnaires analysés. En effet, la relation au monde s'est ramifiée pour faire place à la relation au collectif en soi (groupe) et à la communauté. La figure 3 présente une modélisation de ces cinq catégories d'apprentissages et des indicateurs qu'ils comportent, autour de la cible commune identifiée :

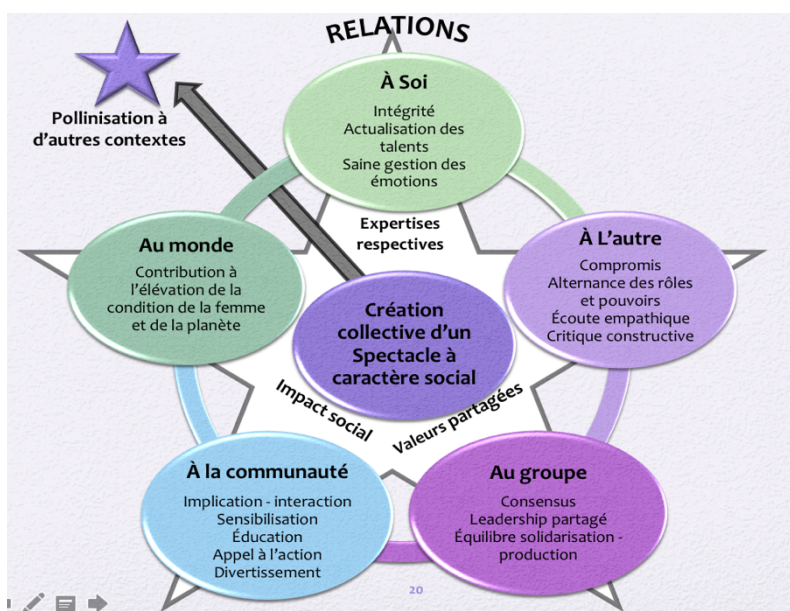


Figure 3. Dynamiques relationnelles à l'œuvre dans la démarche de création collective

Au niveau de la conscience de soi, l'ensemble des membres a déclaré que l'expérience du collectif cultivait l'intégrité et répondait à un besoin d'expression par l'actualisation de ses talents. Pour ce qui a trait à la régulation des émotions, une membre a révélé qu'elle a appris à s'ouvrir aux idées du groupe afin de se mettre au service de l'objectif du collectif, ce qui demande selon elle une grande humilité. L'apprentissage du compromis, le développement d'une écoute empathique et l'acceptation de la critique constructive ont

également été évoqués par plus de la moitié des membres. Il apparaît que l'expérience de création collective entre femmes se révèle riche en enseignements sur l'altérité : « J'honore chacun de leurs chemins et je me mobilise pour les accompagner dans ce qu'elles traversent. Je veux être présente pour elles » (questionnaire, membre 2). Les résultats rencontrent St-Arnaud (2008) pour qui le maintien d'un équilibre entre la production et la solidarisation au sein d'un groupe constitue une condition optimale pour l'exercice du consensus et le partage du leadership. Pour ce qui a trait à la relation à la communauté, les spectacles des Tisserandes font salle comble et la réception du public se révèle très positive. Les Tisserandes perçoivent ainsi que de par leur art, elles parviennent à s'impliquer, à sensibiliser et à inciter les citoyen-ne-s à l'action, tout en offrant un moment divertissant. L'extrait suivant révèle l'importance de la prise de conscience sociale pour une des membres :

Au début de mon implication, il y a de cela 11 ans, j'étais peu sensibilisée et informée à la cause des femmes. À travers les années, faire partie du collectif m'a permis d'approfondir mes connaissances et ma compréhension du féminisme et je suis maintenant fière d'être féministe et d'être engagée à faire évoluer la situation des femmes au Québec et ailleurs (questionnaire dynamiques de groupe, membre 3).

Pour une autre membre, l'investissement politique et spirituel à la cause écoféministe s'exprime ainsi : « le fait que le mouvement mondial abonde dans le même sens m'emplit de gratitude » (questionnaire, membre 2). À tous ces égards, les résultats de cette recherche rejoignent ceux de Dupont (2004), Goldberg (2005), McManus et Jensen (2020) et de Moore (2020) qui démontrent le pouvoir de l'art pour le développement global de la personne.

6. CONCLUSION

Comme nous sommes issues de deux champs de recherche, il a été complexe de trouver l'angle commun avec lequel examiner les objets de cette recherche. Les objectifs se sont raffinés au fil du temps, ce qui est fréquent dans la recherche à la première personne. Les ancrages théoriques et les approches méthodologiques de nos disciplines respectives continueront certainement de s'arrimer dans de futures collaborations interdisciplinaires. Enfin, force est de mentionner que cette recherche se fait à l'intérieur d'un paradigme qui nous apparaît plutôt contraire à notre vision écoféministe du monde. Pour nous, la science et la technique dans leur forme actuelle sont les héritières de la philosophie mécaniste des Lumières, qui fait des hommes « les maîtres et possesseurs de la nature » (Descartes, 1637). En ce sens, elles sont des outils de domination en soi, qui reproduisent des façons colonialistes et patriarcales d'appréhender la recherche. Il nous apparaît important, aujourd'hui plus que jamais, de trouver des façons de décoloniser nos imaginaires et de contribuer à une science qui soit dans le respect du vivant et de l'égalité des genres, selon une perspective intersectorielle.

Cette recherche aura néanmoins permis de mettre à jour les dynamiques qui favorisent la pérennisation d'un collectif de création à caractère social et d'en révéler le potentiel de transférabilité. À cet égard, en 2019, Les Tisserandes ont chapeauté le projet Une chanson

pour Elles, en collaboration avec le Centre Femmes des Cantons. Bénéficiant d'une subvention du Fonds de médiation culturelle du ministère de la Culture et des Communications, le vidéoclip officiel de la chanson *Vis ta vérité* a par la suite été lancé dans le cadre des Journées de la Culture. Mettant en application la démarche de création collective présentée dans le présent article, ce projet a permis d'expérimenter avec succès sa transférabilité. Deux autres expérimentations menées en milieu scolaire ont donné des résultats tout aussi encourageants. La pollinisation de l'œuvre du collectif écoféministe Les Tisserandes à d'autres contextes fera l'objet d'articles subséquents. Nous pensons que par la documentation d'une approche novatrice et porteuse de transformation holistique par et pour les femmes, cette recherche peut contribuer à l'évolution des champs de la psychosociologie, de l'éducation socioémotionnelle et de l'art social. Les manifestations sociales et artistiques écoféministes qui émergent de la créativité des Tisserandes méritent également d'être davantage documentées afin de nourrir ce champ de recherche émergent, ce qui fait assurément partie de nos intérêts respectifs et communs de recherche.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anzieu, D., & Martin, J. Y. (2000). *La dynamique des groupes restreints*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu*. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.bard.2013.01.
- Baribeau, C. (2005). *Le journal de bord du chercheur*. Recherches qualitatives - Hors- série - numéro 2. Acte du colloque l'instrumentation dans la collecte de données, 26 novembre 2004, 98-114.
- Bédard, R. (1981). Justesse et actualité de la théorie de Kurt Lewin sur le développement de l'adolescence. *Revue des sciences de l'éducation*, 7 (1), 115-134. Repéré à HYPE : <http://doi.org/10.7202/900320ar>
- Casselot (2017). Cartographie des écoféminismes, Dans M.-A. Casselot et V. Lefebvre-Faucher (p.19-33). *Faire partie du monde : réflexions écoféministes*. Montréal : Les Éditions du Remue-Ménage.
- Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques (CNUCC). (2019). Repéré à : <https://unfccc.int/topics/gender/the-big-picture/introductiontogender-and-climate-change>.
- Dilthey, W. (1992). *Introduction aux sciences de l'esprit. Œuvres complètes*. TI Paris : Cerf.
- Dupont N. (2015). L'éducation artistique : des enjeux de formation globale et d'émancipation d'un enfant-élève-apprenant créateur et citoyen, *Spirale – Revue de recherches en éducation, Expérience esthétique et culture scolaire : quelles alliances possibles au service du développement global d'un enfant ?* 56, 117-128.
- Galvani, P. (2004). L'exploration des moments intenses et du sens personnel des pratiques professionnelles. *Interactions*, 8 (2), 95-121.
- Galvani P. (2016). Recherche réflexive et production de savoirs ; la maïeutique de l'auteur, dans Galvani (coord). *Démarche de recherche réflexive en étude des pratiques psychosociales*, Rimouski, UQAR, Comité de programme de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales, recueil de textes méthodologiques, pp. 191-203.

- Gandon, A.-L. (2009). L'écoféminisme : une pensée féministe de la nature et de la société, *Recherches féministes*, 22 (1), 5-25.
- Hache, E. (2016). *Reclaim : recueil de textes écoféministes*. Paris, France : Cambourakis, collection Sorcières.
- Larrère, C. (2012). L'écoféminisme : féminisme écologique ou écologie féministe. *Tracés, Revue de Sciences humaines*, 14 (22).
- LeBlanc, S.-M. (2019). *Coyolxauhqui-la-réunifiée : femme de terre en quête d'appartenance. (Mémoire de maîtrise)*. Université du Québec à Rimouski, Rimouski, Québec.
- LeBlanc, S.-M. et Blanchet, P.-A. (2018). La démarche de création en collectif : un modèle transposable pour la réalisation de spectacles à caractère social. Communication orale présentée au 86e Congrès de l'ACFAS, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, Québec.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts; selected papers on group dynamics*. New York, États-Unis : Harper.
- McManus, P. et Jensen, C. (2020) Using Music As a Teaching Tool to Teach Social Emotional Learning (SEL). National Youth-At-Risk Conference Savannah, 87. Repéré à : https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/nyar_savannah/2020/2020/87
- Moore, G. (2020). Get Teens Talking: a hands-on approach to SEL through the arts. National Youth At-Risk Conference Savannah, 76. Repéré à : https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/nyar_savannah/2020/2020/76
- Organization for Security and Cooperation in Europe. (2017). Combating violence against women in the OSCE region. Repéré à <https://www.osce.org/secretariat/286336?download=true>
- Paillé, P., et Mucchielli A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Malakoff, France : Armand Colin.
- Rogers, N. (1999). The creative connection: A holistic expressive arts process. Dans S. Levine et E. Levine (Eds.), *Foundations of expressive arts therapy* (113–131). London, UK : Jessica Kingsley Publishers.
- Roy, I. (1993). *Le théâtre Repère : du ludique au poétique dans le théâtre de recherche*. Québec, Canada : Nuit blanche.
- Saint-Arnaud Y. (2008). *Les petits groupes : participation et communication*. Montréal, Canada : Gaétan Morin Éditeur.
- Salleh, A. (1996). Les défis de l'écoféminisme. *Écologie et Politique*, (16), 107-128.
- Schurmans, M.N. (2011) *Expliquer, interpréter, comprendre : le paysage épistémologique des sciences sociales*. 2^e éd. Genève : Université de Genève, FPSE.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. and Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects, *Child Development*, 88, 1156–1171.
- Tong, R. (2009). *Feminist Thought*. Abingdon-on-Thames, Royaume Uni : Routledge, Westview Press.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie : Vers une psychophénoménologie*. Paris, France : Presses universitaires de France.

LE PRÉNOM POUR SE DIRE : UNE CONSTRUCTION IDENTITAIRE (NATACHA
ATHIMON-CONSTANT)

Natacha Athimon-Constant

Écrivain Public - Écrivain Conseil®
Diplômée de l'Université de Nantes -
Histoires de Vie en Formation

Dans le cadre de mon activité d'écrivain public, j'ai décidé de suivre en 2015-2017, la formation du Diplôme universitaire des Histoires de Vie en Formation (DUHIVIF) à Nantes et dans ce cadre j'ai été amenée à rédiger un mémoire. Pour lequel, j'ai sollicité deux sujets-narrateurs qui m'ont fait part de leur histoire de vie autour du prénom.

COMMENT LA DÉMARCHE DES HISTOIRES DE VIE EN FORMATION QUESTIONNE LE PRÉNOM ?

Le choix du prénom n'est pas innocent, il est particulier. Il y a une volonté consciente ou non de la part de celui qui nomme. Ce peut être un souhait de transmettre, de donner du sens, de combler une place laissée par un enfant décédé, de projeter ses rêves sur la vie future de cet enfant. Ce processus de donner un prénom pourrait sembler anodin, mais en réalité il participe à la construction identitaire de l'individu qui le porte. Comment la démarche des histoires de vie en formation questionne le narrateur sur son prénom ? En quoi participe-t-elle à la construction identitaire ? Quels en sont les effets transformateurs ?

Les histoires de vie en formation :

« Les “petites” histoires de vie quotidienne constitueraient le premier degré des histoires de vie¹ ». Sous-entendu : tout le monde fait de l'histoire de vie dans son quotidien, en toutes occasions, lorsque notre enfant nous raconte son match de handball, par exemple. Nous passons au récit de vie lorsque nous confrontons cette histoire à un ou plusieurs narrateurs, ce qui entraîne un questionnement sur le sens de nos expériences : à ce moment une transformation peut s'opérer. Selon Alex Lainé, philosophe français et docteur en sciences de l'éducation, « le récit de vie est l'énonciation par un sujet de sa vie passée », de façon orale ou écrite, « on parle aussi de récit autobiographique² ». D'après lui, la distinction entre récit de vie et histoire de vie est que : « Le récit est un moment dans le processus de production d'une histoire de vie. C'est celui de l'énonciation écrite et/ou orale de sa vie passée par le narrateur. L'histoire de vie commence pleinement avec le travail de ce matériau, le repérage des structures selon lesquelles la vie et le récit peuvent être organisés, la mise au jour du sens dont la vie et le récit sont porteurs.³ » Ce qui a pour résultat

1 PINEAU Gaston et LEGRAND Jean-Louis, 1993, *Que sais-je ? Les histoires de vie*, Paris, Presses Universitaires de France

2 LAINE Alex, 2007, *Faire de sa vie une histoire – Théorie et pratiques de l'histoire de vie en formation*, Paris, Desclée de Brouwer

3 Ibid

l'équation suivante : « Histoire de vie = récit de vie + analyse des faits rapportés (et, éventuellement, de la forme du récit lui-même)⁴ ».

L'histoire de vie démarre par l'inscription sur le registre d'état civil en France et même après la mort, l'histoire se poursuit par le biais de ceux qui restent et qui la véhiculent. Elle prend des formes très variées, à l'oral : des récits entre générations, à l'écrit : un journal intime, un *curriculum vitae*, un bulletin de notes, une biographie... Pour Gaston Pineau et Jean-Louis Legrand, respectivement professeur des universités honoraire en sciences de l'éducation et docteur en sciences de l'éducation, l'histoire de vie est une démarche qualitative qui correspond à une « *recherche de sens à partir de faits temporels personnels, elle engage un processus d'expression de l'expérience.*⁵ » Elle doit pouvoir apporter de la compréhension de soi par soi par l'intervention de l'autre (narrataire). D'où les effets formateurs produits par la co-construction entre le narrataire et le narrateur. Le sujet-narrateur fait une « histoire » des faits vécus qu'il choisit de narrer, produisant du sens et des savoirs en lien avec son passé et son présent pour préparer le futur. L'histoire de vie peut aussi être un processus de formation comme l'évoque Pierre Dominicé, professeur de sciences de l'éducation, dans *l'Histoire de vie comme processus de formation*, dans lequel il évoque la « *biographie éducative* ». Celle-ci peut avoir des effets formateurs par le récit oral suivi d'un écrit qui permet entre les deux temps biographiques une sorte de réorganisation du récit oral qui est approfondi du fait de l'analyse. « *Cette expression me séduit aussi parce qu'elle laisse entendre que la biographie en tant qu'instrument éducatif peut avoir des effets formateurs.*⁶ »

Historiquement, les histoires de vie prennent leurs origines quelques siècles av. J.-C et ont évolué au fil des siècles. Dans les années vingt, les sociologues de l'École de Chicago, William Isaac Thomas et Florian Znanicki, auteurs du *Paysan polonais* utilisent le récit de vie comme outil pour leur recherche sociologique. Entre 1940 et 1970, l'approche biographique est mise de côté en raison du développement, en sociologie, des sondages et la prédominance de l'analyse quantitative. Les années 1950 et 1960 voient même la montée de la pensée structuraliste ou du structuralisme : « *courant de pensée des années 1960, visant à privilégier d'une part la totalité par rapport à l'individu, d'autre part la synchronicité des faits plutôt que leur évolution, et enfin les relations qui unissent ces faits plutôt que les faits eux-mêmes dans leur caractère hétérogène et anecdotique.* » (Larousse encyclopédie en ligne) Claude Lévi-Strauss, anthropologue français en sera un des pionniers. En psychanalyse, ce sera Jacques Lacan et en sociologie Pierre Bourdieu. Tout ceci a pour résultat de faire disparaître le sujet derrière la structure. L'histoire de vie va être relancée grâce à l'écrivain et philosophe français, Jean-Paul Sartre avec son ouvrage *Critique de la raison dialectique* où il propose une méthode appelée « progressive-régressive » afin d'analyser la praxis humaine ou partir de la notion de projet qui articule passé, présent et avenir. Fin des années 1970, la publication et le succès littéraires de l'autobiographie d'une famille mexicaine les *Enfants de Sanchez* ainsi que la généralisation

4 *Ibid*

5 PINEAU Gaston et LEGRAND Jean-Louis, 1993, *Que sais-je? Les histoires de vie*, Paris, Presses Universitaires de France

6 DOMINICE Pierre, 2002, *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan

du magnétophone entraînent une réhabilitation de l'histoire orale où l'idée est de recueillir les paroles pour une meilleure transmission entre les générations. C'est sans compter sur le sociologue français, Daniel Bertaux qui va faire partie de ceux qui seront les instigateurs du retour du récit de vie comme support méthodologique. Dans les années 1980, on parle de « *retour de l'acteur* », en sociologie, les approches qualitatives se développent, avec Franco Ferrarotti, sociologue italien qui a utilisé les histoires de vie dans ses travaux. Les années 2000 marquent la prise en compte du biographique dans les sciences humaines au niveau international. C'est un tournant vers une société biographique imposant une « *biographisation* » de la vie d'après Christine Delory-Momberger, professeure des sciences de l'éducation. Pour Martine Lani-Bayle, psychologue clinicienne et enseignante-chercheuse en sciences de l'éducation, la méthode de la clinique dialogique consiste en un travail « avec » des sujets et non « sur » des objets. Ce qui génère de la pensée et ne précède donc pas l'expérience, mais en émerge. Se situant au cours de la multiplicité et de la complexité de la vie qu'elle cherche à raconter. La théorisation qui en découle n'est pas la connaissance recherchée, elle permet cette connaissance. Martine Lani-Bayle précise que c'est un travail de co-construction, tout en s'alimentant l'un et l'autre : le narrateur (émetteur du message) et le narrataire (destinataire du message), chacun est nécessaire à l'autre. Le but étant de provoquer de la pensée et d'inventer du savoir. Le sujet-narrateur est capable d'apprendre, d'inventer, de créer.

Notre récit de vie, à chaque fois qu'on le met en narration, peut faire évoluer notre regard sur notre histoire et produire des effets transformateurs. Cette clinique est utilisée depuis les années vingt avec les travaux de Jean Piaget, psychologue suisse auprès d'enfants. Sa méthode consiste en un entretien individuel guidé pour mettre en lumière le niveau de raisonnement et la logique de l'enfant. Dès 1947, il a appelé sa méthode « méthode critique », il part du principe que l'entretien est intersubjectif avec l'enfant et a des visées expérimentales. Dans son article : « *Vers une clinique du sujet ? Trajet éthique, entre émergence complexe et malentendus...* », Martine Lani-Bayle cite Mireille Cifali, professeure en sciences de l'éducation : « *La clinique n'est pas un bagage supplémentaire d'outils de recherche. C'est une éthique de la recherche, une éthique de construction du savoir et de sa transmission.* » Quant à la dialogique, ce terme vient d'Edgar Morin, sociologue et philosophe français, qui l'a défini ainsi : « *comme la présence nécessaire et complémentaire de processus ou d'instances antagonistes.*⁷ » L'application de la démarche des histoires de vie nécessite donc la pratique de la clinique dialogique qui travaille également avec et auprès du sujet sur une recherche de sens à partir de son vécu. Il s'agit d'un travail de co-construction entre le narrataire et le narrateur qui participent à la démarche.

LE PRÉNOM

Le prénom précède le nom de famille, c'est un nom personnel donné à une personne pour la désigner de façon unique, par opposition au nom de famille qui est partagé, hérité et transmis. En France, on en retrouve les premières traces au XIIe siècle, jusqu'à la fin du

⁷ MORIN Edgar, 1997, *réforme de pensée, transdisciplinarité, réforme de l'Université.*

Moyen Âge, le nom de baptême (celui des saints du jour de sa naissance) est le nom principal. Il est suivi de différents noms déterminants : nom de métier, de résidence... afin de distinguer les personnes portant le même prénom. En Europe, à sa naissance, chaque personne se voit attribuer un ou plusieurs prénoms, dont un seul sera utilisé et qui est appelé prénom usuel. Une personne peut se voir attribuer plusieurs prénoms, pour certaines familles catholiques, en hommage à la Vierge Marie, son prénom sera systématiquement choisi comme premier ou deuxième prénom, même pour un garçon. Le prénom des grands-parents, celui du parrain ou de la marraine, ou bien choisi par les aînés pour le petit dernier sont aussi souvent inclus dans la liste des prénoms. Dans la vie courante, c'est le prénom usuel qui est employé sauf exception. Le prénom occupe une place importante dans les cultures dites occidentales puisqu'il permet de se reconnaître en tant qu'entité à part entière et de se distinguer au sein d'une même famille. Il est possible d'utiliser un prénom secondaire en guise de prénom usuel, à condition de le faire souligner sur les documents officiels puisqu'à l'état civil, les prénoms sont notés dans l'ordre où ils ont été donnés. En France, donner un prénom à un enfant est légiféré. Pendant la Révolution française, les lois françaises limitaient l'étendue de choix d'un prénom à ceux du calendrier et d'une liste d'après la Loi du 11 germinal, an XI. Les fonctionnaires d'État pouvaient refuser toute sélection non conformiste. L'instruction ministérielle du 12 avril 1966 élargit le répertoire de prénoms recevables à des prénoms tirés de la mythologie, prénoms régionaux, prénoms composés. L'évolution se poursuit avec l'arrêté de la Cour de cassation du 10 juin 1981 en décidant que les parents peuvent choisir un prénom dans les différents calendriers, sous la réserve générale de l'intérêt de l'enfant avec un contrôle a priori de l'officier d'état civil qui avertit le procureur de la République s'il juge le choix inapproprié. Il existe la possibilité pour différentes raisons (prénom difficile à prononcer dans la langue du pays de résidence, jugé ridicule ou pas du goût de son porteur) de changer de prénom, à condition que cela soit légal. Ce n'est que depuis la loi du 8 janvier 1993 avec l'Article 57 du Code civil que la législation a été nettement assouplie, en acceptant tout prénom avec contrôle a posteriori de l'officier d'État civil. Grâce à cette loi, les règles changent : les parents deviennent libres du choix des prénoms de leur enfant. Depuis la loi du 18 novembre 2016, avec l'article 61, le changement de prénom, l'adjonction, la suppression ou la modification de l'ordre des prénoms peuvent également être demandés et facilités grâce à la circulaire datant du 17 février 2016.

Quel impact a donc la société sur le choix du prénom ? Du point de vue de la sociologie, en France, l'INSEE publie une base de données de plus de 20 000 prénoms avec leur répartition géographique et des statistiques sur près de 80 ans. 1888 correspond à l'année de la première étude statistique des prénoms réalisée par Charles Fierville, auteur de l'Étude sur le Cadastre de Burlats. Ce ne sera que dans les années 1970 que la sociologie s'y attarde avec l'étude de Philippe Besnard : « pour une étude empirique du phénomène de mode dans la consommation des biens symboliques : le cas des prénoms paru en 1979 ». Pour lui, le prénom est un « bien gratuit », mais dont la consommation est obligatoire, il n'y a pas de marché ni de prix, les parents sont libres de choisir. Les seuls coûts associés à ce choix sont dits de « transaction » pour les donneurs, peut-être. Comme le temps passé à chercher, cela peut se quantifier, mais il est difficile de le mesurer. Et « d'opportunité » pour les porteurs, par exemple, il faut que le prénom passe bien sur un curriculum vitae. Pour les sociologues

Philippe Besnard, Guy Desplanques et Baptiste Coulmont, qui établissent qu'avec le temps le prénom hérité est passé à un prénom choisi. Au début du XXe siècle, la durée de vie d'un prénom à la mode tel que « Michel » était d'une quarantaine d'années, mais à la fin du siècle, pour les prénoms les plus donnés, cette période de visibilité ne dépasse pas dix ans. Et ces prénoms « à succès » suivent un « cycle » temporel. Nous constatons aussi au cours du XXe siècle une augmentation du nombre de prénoms « uniques » ou « rares » et ceux-ci indiquent de plus en plus la classe d'âge. Plus l'adoption d'un prénom a été rapide, plus son abandon sera rapide. La popularité d'un prénom comme « Kévin », par exemple, pour un groupe ne dure qu'un temps et ce prénom est alors repris par un autre groupe et ainsi de suite...

Le choix du prénom dépend aussi de la classe sociale. Les classes supérieures choisissent un prénom qui est vécu comme un signe d'appartenance à une élite (estimés à travers les prénoms donnés aux enfants des membres du Bottin mondain), mais dès que la classe inférieure l'utilise, elles l'abandonnent. La sociabilité joue un rôle, plus les professions ont des contacts divers, plus elles auront tendance à adopter dans le choix des prénoms, des comportements d'innovation. Le niveau de sociabilité est donc un facteur important de la diffusion de la mode. Les prénoms se déplacent aussi de région en région, sans compter l'effet des médias. Les prénoms de la classe sociale des cadres supérieurs sont moins sélectionnés, et davantage liés à un milieu qui cherche à maintenir son « entre-soi ». Le professeur de sociologie américaine, Stanley Lieberson parle de sociologie des réseaux avec le « small worlds » où tout le monde est rapidement relié à tout le monde, et pourrait expliquer une transmission très rapide de prénoms d'une classe à l'autre. Le démographe Jacques Dupâquier explique qu'une fois qu'un prénom qui était à la mode est désuet, il devient ridicule. Il faut un certain temps pour qu'il redevienne à la mode. Un prénom démodé ne retrouve du succès que quand la génération l'ayant porté est morte. Un exemple : Émile Durkheim, l'un des fondateurs de la sociologie moderne en France s'est appelé David Émile, à sa naissance en 1858. David, prénom hérité de son grand-père paternel qui était rabbin et de son père, Émile, prénom innovant et de choix. Régulièrement dans les recensements, il changera de prénom comme sa femme et sa fille. Pour la psychologie, avec Nicolas Guéguen, docteur en psychologie sociale, les prénoms et noms de famille « sont les éléments les plus intimement, durablement, et les plus précocement attachés à notre personne.⁸ » Ils nous « collent à la peau⁹ ». Il parle de « désirabilité sociale¹⁰ » qui dépend du marqueur social, de sa fréquence, du lien entre la beauté du prénom et l'aspect physique de la personne. Enfin, il constate que le prénom participe à l'estime de soi puisqu'il peut être reçu de différentes façons ou bien les attentes de la part des enseignants peuvent varier selon l'appréciation de celui-ci et peut jouer un rôle dans la réussite scolaire. Chaque discipline a son point de vue, ce choix n'est pas toujours « libre » et il peut être subi par celui qui le porte.

8 GUEGUEN Nicolas, 2008, *100 petites expériences de psychologie des prénoms pour mieux comprendre comment ils affectent votre vie*, Paris, Broché

9 *Ibid*

¹⁰ *Ibid*

Le prénom n'est jamais donné par hasard, il est porteur de sens et de messages conscients ou inconscients reliés à la mémoire transgénérationnelle. Selon François Bonifaix, psychanalyste français, cet attribut identitaire intime parfois un ordre : Anastasia ou Claudia, évoquent des femmes réputées très belles, si bien que plus tard la jeune fille se retrouve avec une obligation : celle de se conformer à ce que l'on peut attendre ou ce que sous-entend ce prénom. L'identification à ce que renvoie ou à qui le prénom fait référence pour tous est inévitable. Hercule doit être fort, Richard a un cœur de lion, Guillaume est conquérant... Il y a aussi le fait de porter le prénom hérité d'un grand-père, par exemple, où l'enfant peut entendre une injonction de lui ressembler parce qu'il a le même prénom. Ce choix est déterminant pour l'identité, l'individualité de la personne, on ne peut pas le dissocier, puisqu'il est le préambule de la vie de l'enfant à naître. Avec, l'individu écrit son histoire personnelle et surtout construit son identité. Ainsi, le prénom amène à l'identité.

Une identité pour soi et pour autrui : L'identité est le caractère permanent et fondamental de quelqu'un, qui fait son individualité et sa singularité. Pour Alex Lainé, l'identité des individus se modifie en permanence « l'identité n'est jamais définitivement acquise¹¹ », il préfère le terme de « bricolage identitaire¹² ».

L'identité évolue selon certaines influences et appartenances diverses et on se définit selon certains moments de notre existence. Il pose la question de l'identité avec le « qui suis-je ? » entre la définition de soi et ses éléments objectifs et concrets tels que le prénom, le nom... et la représentation de soi et l'estime de soi avec la reconnaissance de soi par soi et la reconnaissance de soi par autrui. Cette idée de reconnaissance est abordée par Axel Honneth, philosophe et sociologue allemand, pour qui c'est un facteur de construction du « devenir soi-même » et du « devenir social ».

Quant au sociologue clinicien français, Vincent de Gaulejac, dans son livre¹³, il fait une différence entre l'identité héritée (familiale et généalogique), l'identité acquise (par notre situation socioprofessionnelle), l'identité espérée (celle que l'on convoite pour être reconnu) tandis que le sociologue Claude Dubar considère la socialisation comme une explication en partie du phénomène de construction identitaire, le sujet devient autonome à partir de son arrachement à l'histoire.

Malgré ces multiples identités, il existe trois modalités d'identité personnelle selon la phénoménologie et l'herméneutique de Paul Ricœur : l'identité *idem*, l'identité *ipse* et l'identité narrative.

- L'identité *idem* ou *mêmeté* : « moi tout seul avec mes traits de caractère », dans la *mêmeté*, on trouve plusieurs identités. L'identité *numérique* « “une seule et même” chose¹⁴ » : ensemble de caractéristiques stables (carte d'identité, empreintes digitales...) qui permettent d'identifier un individu dans ce qu'il a d'immuable,

¹¹ LAINE Alex, 2007, *Faire de sa vie une histoire – Théorie et pratiques de l'histoire de vie en formation*, Paris, Desclée de Brouwer.

¹² *Ibid*

¹³ DE GAULEJAC Vincent, 2009, *Qui est- « je » ? sociologie clinique du sujet*, Broché.

¹⁴ RICŒUR Paul, 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil.

désigne la permanence dans le temps, l'unicité. « À cette première composante de la notion d'identité correspond l'opération d'identification, entendue au sens de réidentification du même, qui fait que connaître c'est reconnaître : la même chose deux fois, n fois.¹⁵ »

L'identité qualitative correspond à une ressemblance parfaite. On assiste à une « opération de substitution sans perte sémantique.¹⁶ » Pour compléter l'identité, il existe une autre composante qui est la « continuité ininterrompue¹⁷ ». Celle-ci entraîne une dissemblance amenée par le temps qui passe. Par ces différents aspects, on assiste à une précarité de l'identité qui peut être rétablie grâce à un principe de permanence dans le temps, ce qui est le cas pour l'ADN, par exemple. Ou bien des renseignements administratifs inscrits sur le livret de famille, comme le prénom, le nom et le sexe. Bien que certains individus puissent être amenés à modifier leur identité...

- La deuxième modalité de l'identité personnelle est l'identité *ipse* ou *ipséité*. C'est une reconnaissance de soi par soi, de sa relation à soi, d'une prise de conscience réflexive de notre propre individualité qui entraîne une réflexivité sur nous-mêmes, ce qui fait que nous sommes nous et pas un autre. Cette identité ne peut exister sans l'autre puisque l'identité d'un soi serait assurée par une promesse à autrui malgré les changements. L'ipséité ou « la relation à soi-même et comment je me raconte à l'autre ? », c'est aussi une forme de permanence dans le temps définie en ces termes : le *caractère* et la *parole tenue*. Le premier qui permet de ré-identifier chaque individu par le biais de caractéristiques qui prouvent qu'il est le même. Et, le second dont : « La tenue de la promesse, paraît bien constituer un défi au temps, un déni du changement : quand même mon désir changerait, quand même je changerais d'opinion, d'inclinaison, "je maintiendrai"¹⁸ ». Avec le maintien de soi, par la parole donnée à autrui. L'autre est important dans l'identité puisque l'on trouve du semblable dans l'autre et du différent : alter. Sans ce rapport à l'autre, l'identité personnelle ne peut pas se faire puisqu'elle n'est possible que selon l'altérité, la connaissance de soi ne peut s'opérer sans la reconnaissance de l'autre. Elle a besoin du récit historique et du récit de fiction, ce que l'auteur appelle l'identité *narrative* qui intervient dans l'identité personnelle, cette identité se situerait entre *Idem* et *Ipse*, « où l'ipséité s'affranchit de la mêmété.¹⁹ » Il est évident que le rapport à autrui est essentiel dans la construction identitaire, car toute identité se construit en fonction de l'altérité ou des altérités, par rapport aux autres et sous le regard des autres. Cette identité personnelle exige le passage à l'expression de soi qui peut prendre la forme d'un récit : l'identité *narrative*.

¹⁵ Ibid

¹⁶ Ibid

¹⁷ Ibid

¹⁸ Ibid

¹⁹ Ibid

- Chaque individu a sa propre identité *narrative*. Par le récit à travers le temps, il organise son expérience et ordonne la suite de ses actions. Le philosophe dit : « *Le récit construit l'identité du personnage, qu'on peut appeler son identité narrative, en construisant celle de l'histoire racontée. C'est l'identité de l'histoire qui fait l'identité du personnage.*²⁰ » C'est cette capacité de la personne de mettre en récit son existence et de raconter l'histoire de sa vie. « *L'histoire d'une vie ne cesse d'être refigurée par toutes les histoires véridiques ou fictives qu'un sujet raconte sur lui-même.*²¹ »

LA TRANSMISSION PAR LES TRACES

Martine Lani-Bayle explique que les transmissions filiales s'articulent autour de traces matérielles et immatérielles. Et ce, à quatre niveaux : biologique (génétique), relationnel (filiation affective et libidinale), intellectuel (mémoire cognitive) et social (acculturation sociale). Seules celles **immatérielles** seront abordées puisque le prénom n'est pas un bien matériel. La psychologue explique comment retrouver l'histoire de nos ancêtres et retrouver les traces du passé en remontant le temps. Elle compare ce processus à la carte du ciel où les astrophysiciens indiquent que les rayonnements des étoiles qui nous parviennent sont ceux de planètes défuntes depuis des années. Cette carte nous aide à explorer le passé comme un arbre généalogique qui permet de retenir les traces qui passent : « *Car, quand on regarde le ciel, la nuit, c'est le passé venu du fond des temps qui nous éclaire, le passé à différents âges*²² ». La narration de récits provenant du passé peut alors entraîner du sens sur ce non-conscient agissant. Martine Lani-Bayle fait le lien avec l'histoire du Petit Poucet qui aurait la possibilité de remonter à ses origines en ramassant les petits cailloux laissés volontairement ou pas sur le chemin à parcourir. Même si les traces sont déformées ou érodées. La démarche des histoires de vie en formation aide à y voir plus clair puisqu'elle aide les narrateurs à procéder à des allers-retours entre leur propre histoire et celle de leurs aïeux dont ils parlent, on entre alors dans « *l'histoire de vie généalogique* » qui correspond à « *Ces regards, allant de l'enfant à l'ancêtre et retour, constituent la clé de voûte qui soutient l'édifice sans cesse en dé-re-construction ouvert par cette pratique*²³ ». Pour poursuivre avec les traces immatérielles, Martine Lani-Bayle note que ce qui se transmet n'est pas toujours explicitement transmis : les « *pas encore dits* » ou les « *non-dits* ». Dans un « *récit autobiographique* », il est intéressant d'observer et de mettre en lumière les recoupements qui peuvent être faits pour le rendre cohérent.

Le rapport, la relation à l'autre ne s'opèrent que s'il y a reconnaissance de l'individu, celle-ci se faisant entre autres par l'intermédiaire du nom ou du prénom.

²⁰ *Ibid*

²¹ RICŒUR Paul, 1985, *Temps et récit – Tome 3*, Paris, Éditions du Seuil

²² LANI-BAYLE Martine, 1997, *L'histoire de vie généalogique*, Paris, L'Harmattan

²³ *Ibid*

Le chercheur s'appuie sur la démarche des **histoires de vie en formation** et les concepts de l'**identité**, de la **transmission** et de la **reconnaissance** pour son travail.

Le **prénom** peut être questionné au travers des concepts définis précédemment dans le but de répondre à la question :

Comment vit-on avec son prénom ?

PARTICULARITÉ DE LA DÉMARCHE DES HISTOIRES DE VIE EN FORMATION

Si chacun d'entre nous fait, sans le savoir du récit de vie, cette démarche est particulière dans le cadre d'une recherche en sciences humaines, elle part du vécu de l'individu, c'est un travail de recherche inductif. Tout récit peut en cacher un autre en produisant des effets formateurs, mais ce n'est pas systématique. Le sujet qui fait son récit de vie produit une « histoire » des événements vécus et choisis de sa vie. Il donne un sens aux actions passées et il se prépare pour le futur en mettant en lumière le passé et le présent. L'éthique et la rencontre entre le chercheur et son interlocuteur sont donc essentielles à la démarche d'histoire de vie. Gaston Pineau et Jean-Louis Le Grand parlent de relation interpersonnelle riche d'implication et dense. Ce qui implique une certaine posture et de s'appuyer sur un contrat. Le narrateur reste le propriétaire de son récit. Cette démarche particulière suppose alors une posture de recherche singulière permettant la prise en compte et l'écoute compréhensive du sujet, de son récit de vie ou d'expérience. Elle permet alors des recherches qui « éprouvent » d'après Martine Lani-Bayle plutôt qui ne prouvent. Les hypothèses ne sont pas construites a priori, elles naissent lors des premiers entretiens, et sont vérifiées ou pas, par le chercheur avec ses propres idées et ses théories connues.

Principes de base

Implication et co-construction : Même avec des sujets volontaires ou motivés, expérimenter pour soi et avoir constaté les retours réflexifs et les effets formateurs provoqués de la démarche est essentiel. Le narrataire avec le narrateur potentiel qui est le sujet auteur de son récit et du sens qu'il y met, sont partenaires.

Importance du contrat, du positionnement, de l'attitude et de l'éthique du chercheur : Le narrataire s'appuie sur la charte de l'ASIHVIF²⁴ et rédige avec le sujet-narrateur un **contrat** qui les engage à respecter les règles écrites et validées ensemble avant le début du travail. En respectant l'anonymat, la confidentialité et la bienveillance. Le **positionnement** est délicat, le narrataire fait face au narrateur qui se raconte. Avec des situations auxquelles il doit s'adapter tout au long des échanges en trouvant la juste distance.

Il ne doit pas orienter la parole de son narrateur, de peur qu'il ne se ferme ou bien qu'il soit influencé. Tout ceci doit se faire sous couvert d'une certaine **éthique** : ce travail se fait avec l'autre et pas pour son propre compte. Le sujet n'est pas une expérience, il faut faire preuve de bienveillance. D'où l'intérêt du contrat établi entre le locuteur et l'interlocuteur.

²⁴ Association Internationale des Histoires de Vie en Formation

Une fois la méthodologie en place et le choix des narrateurs effectués, il faut répondre à ces questions : Le choix du prénom, qui a donné ce prénom, pourquoi et/ou pour qui ? L'origine du prénom, dans son histoire, son époque ? Comment la personne porte ce prénom ? Et comment l'incarne-t-elle ? Comment ce prénom est-il relié aux autres prénoms de l'arbre généalogique ?

Dans un souci d'anonymat, les narrateurs choisissent un autre prénom, mais cela pose question dans le cadre de ce travail qui traite du prénom.

LES ENTRETIENS : UNE CO-CONSTRUCTION SE MET EN PLACE

Le récit est élaboré en impliquant totalement les deux parties prenantes, mais en laissant toute la place nécessaire au développement de pensées du narrateur. « *L'insu ressort d'autant mieux qu'on lui lâche la bride en croyant penser à autre chose*²⁵ », ainsi les idées détournées peuvent finalement être celles qui sont les plus directes pour se raconter malgré soi. C'est là que peuvent arriver les effets réflexifs en lien avec ce qui a été dit, les prises de conscience, les révélations, les choses non dites, mais finalement qui ont toujours été présentes.

Conception d'une méthodologie pour les entretiens

La transcription écrite des entretiens permet lors d'un nouvel échange de lire au narrateur ses mots afin qu'il puisse réagir et surtout de poursuivre sa réflexion.

Toute cette méthodologie pour tenter de répondre à la problématique : **Comment la démarche des histoires de vie en formation questionne le narrateur sur son prénom ? En quoi participe-t-elle à la construction identitaire ? Quels en sont les effets transformateurs ?**

Méthodes d'analyse

Le recours à l'analyse du contenu par thèmes et par niveaux du récit nous permet de chercher : en quoi le prénom peut participer à la construction identitaire de l'individu. Quelle volonté de transmission met-on lorsque l'on prénomme ? Comment vit-on avec son prénom ?

Son but est d'analyser le contenu et de repérer les unités de sens dans l'énoncé. L'objectif est de quantifier le nombre d'occurrences de certaines idées et nous rendre compte des thèmes récurrents pour nos narrateurs sur lesquels peut porter l'analyse. Le quantitatif est à souligner, mais cette analyse nous permet de prendre le chemin de la découverte, le fait de dire pour le narrateur peut lui permettre d'apprendre sur lui

²⁵ *Ibid*

Analyse par niveaux du récit : Poursuivons l'analyse en utilisant la méthode de Martine Lani-Bayle avec ses trois catégories de niveaux de récit de vie :

Les faits – F1 : par ordre chronologique, par ordre d'arrivée dans le discours ou par période de vie...

Ce que ça me (lui) fait – F2 : quelles impressions face aux faits, quels sont ceux qui passent inaperçus dans le discours, quels sont ceux qui prennent beaucoup d'importance ?

Ce que j'en (elle/lui) en fais (t) – F3 : Ressenti, tremplin, évènements bascules, rien, pourquoi...

Dans la démarche histoire de vie, nous sommes dans un échange de co-construction, ce qui permet de mettre en résonance, de donner du sens aux paroles que le narrateur a énoncées. Utiliser ces niveaux permet ainsi de rendre compte de ce que nos sujets-narrateurs ont appris et de ce qu'ils en font. Le dernier niveau est producteur de sens en révélant en quoi le prénom peut participer à la construction identitaire du sujet.

Cette analyse permet de faire ressortir la valorisation de l'expérience et constater que certains faits produisent du savoir. Pour cette partie méthodologique, nous nous appuyons aussi sur leurs lignes de vie qui montrent l'individu au fil du temps et les différents temps forts (heureux ou malheureux) qu'ils ont vécus. Ces dernières nous aident à positionner certains faits et à établir les liens éventuels avec les effets.

La recherche possède une dimension **éthique** basée sur un **contrat** et la **co-construction**, ainsi que de la **bienveillance** et de l'**éthique**. Deux méthodes d'analyse retenues : L'**analyse thématique** et les **niveaux du récit**.

L'analyse thématique

Le travail en co-construction entraîne des effets réflexifs. La réflexivité est la capacité de faire un retour sur soi-même, c'est un processus transformateur de nos représentations et producteur de savoir de soi. C'est une démarche méthodologique qui consiste à appliquer les outils de l'analyse à son propre récit. Le but est de prendre conscience de notre manière d'agir, nous devenons l'objet de notre réflexion. Elle permet de nous faire évoluer. Au cours des différents entretiens avec nos narrateurs en lien avec leurs histoires de vie, nous notons différents axes qui reviennent fréquemment et qui font écho. Ce chemin réflexif permet de tisser des liens entre notre présent et notre passé et le résultat doit aboutir à transformer en savoir ce qui a été vécu, que les événements soient traumatiques ou pas. Comme le dit si bien Mireille Cifali, dans son texte : « *Je crois en la force du récit comme mode de transmission de l'expérience*²⁶. »

Trois étapes s'imposent :

- La construction d'hypothèses qui renvoient à l'expérience pratique du sujet-narrateur (les événements, le quotidien...) qui se traduit par les entretiens ou la **préfiguration** du récit qui vient avant l'énonciation,
- La saisie de l'intrigue, lorsque le sujet-narrateur se met en scène ou la **configuration**,
- La lecture du récit peut provoquer une transformation, une nouvelle interprétation des faits qui ont été revisités par la compréhension de soi-même ou la **refiguration**.

L'identité et le prénom, nous l'évoquons dans la partie théorique d'après Paul Ricœur, l'identité ne se limite pas aux traits qui nous définissent aux yeux des autres. Il y a une part de nous liée à l'hérédité, inscrite dans nos gènes qui n'est pas modifiable, il s'agit bien de l'*idem*. Mais l'identité est aussi ipséité, cette identité qui bouge, qui implique l'histoire de soi, le devenir de l'être qui tente de se maintenir dans le temps.

L'identité *narrative* de nos deux sujets nous révèle la façon dont le récit entraîne cette construction d'**identité** par l'oralité. Comment le récit narratif s'organise pour nous permettre de comprendre la question identitaire de l'un et l'autre. C'est ce qu'appelle Paul Ricœur, la mimesis III, laquelle procède à une refiguration de l'expérience temporelle par le sujet-narrateur lorsque celui-ci fait la lecture de son histoire.

Nous allons au travers des entretiens, chercher à voir comment l'acte de transmettre fait identité et comment le choix d'un prénom peut participer à l'identité d'une personne. Ainsi, nous allons grâce à cette collecte de données orales répondre à la problématique qui guide ce travail.

La transmission et le prénom : Martine Lani-Bayle parle de la transmission dans les Histoires de vie quand « *transmettre* » veut dire « *mettre en mémoire* ». Tel le messenger des

26. CIFALI Mireille, 1995, *L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites*

dieux, Hermès, qui assure le transit entre les lieux et les temps disjoints, et relie ainsi ce qui resterait isolé. « *Il est dans une telle fonction le garant de la mémoire mythique qui traverse les générations et rapproche tout le registre du vivant.*²⁷ »

Analyser selon les niveaux du récit de Martine Lani-Bayle, c'est donner du sens, faire résonance à quelque chose dont on a connaissance, mais dont on n'a pas conscience. Le fait de formaliser par le récit et l'écriture peut être révélateur, c'est l'intérêt du travail en co-construction entre le narrateur et le narrataire. Grâce à cette méthode d'analyse, nous allons tenter de transformer ce qui est en sommeil par l'intermédiaire des ressentis, des échos et de mettre du sens pour des faits en lien avec l'identité, la transmission et la reconnaissance.

CE QU'IL RESSORT DES NIVEAUX DU RÉCIT

La transmission, Oscar Wilde écrit « *Ce que l'homme a devant lui, c'est son passé.* » La transmission vise à parfaire le sentiment d'appartenance à une famille, pour ce qui nous concerne. Nos actions sont souvent influencées par la volonté de transmettre une histoire familiale, faire perdurer un lien ou laisser une trace. C'est ce qui apparaît dans le récit de vie de nos narrateurs. Au moment où le narrateur décide d'avoir des enfants et surtout lors de la naissance de son premier, il souhaite ancrer sa « nouvelle » famille dans l'« ancienne ». Il y a une vraie volonté de transmission de son histoire passée. Il en est de même pour le second narrateur, lorsqu'il aborde la question de son prénom, il explique que ce n'est pas son prénom qui fait la transmission, mais toutes les valeurs que ses parents ont bien voulu lui donner. Ils s'appuient sur les traces laissées par leurs aïeux, c'est un choix de transmettre. La transmission est voulue par celui qui l'opère, à charge pour celui qui est destinataire de s'en saisir ou pas. S'il souhaite qu'elle fasse partie de son identité.

L'identité qui correspond au caractère permanent et fondamental de quelqu'un, qui fait son individualité, sa singularité, c'est ce qui distingue un individu d'un autre. Le prénom fait partie de leur identité, mais ne fait pas identité. Le prénom à lui seul ne fait pas tout. C'est davantage l'association de son prénom et de son nom de famille et les valeurs qui y sont associées qui est essentielle. C'est ainsi qu'ils font appel à leur identité *ipse* en prenant conscience de leur propre individualité. C'est de cette façon qu'ils sont eux-mêmes et pas un autre et dans les deux cas, il faut noter l'importance de l'autre dans leur identité et la reconnaissance de l'autre.

La reconnaissance est le fait d'admettre quelque chose ou quelqu'un. Elle est importante dans la vie des deux sujets-narrateurs, c'est pour eux, une manière de se démarquer ou de laisser quelque chose.

Au sujet de ce lien entre le prénom et la reconnaissance, nous remarquons qu'il est tenu, pour les narrateurs, la reconnaissance passe par des valeurs, une famille... comme une volonté de « devenir soi-même » au travers d'une famille nombreuse, par exemple. La reconnaissance peut se jouer dans le présent, mais pour le futur. En désirant laisser une trace des gestes, des attitudes, des valeurs. Elle permet de se sentir exister, d'être identifié

27. LANI-BAYLE, 1997, *L'histoire de vie généalogique*, Paris, L'Harmattan

aux yeux d'autrui et de renforcer l'estime de soi. Les entretiens produisent donc des **effets réflexifs** sur le narrateur, mais aussi sur le narrataire.

Tout ce cheminement entraîne des effets réflexifs où chacun se met en scène, mais dans un climat de confiance. Les savoirs et les prises de conscience viennent de la personne, en échos à sa propre histoire ou à celle de l'autre. En se réappropriant les événements ou actes de sa vie via son propre récit, cela permet à la personne de produire du sens. Sans compter que la démarche permet de laisser toute la place à la singularité de chacun.

Pour le sujet-narrateur : L'utilisation d'un pseudonyme dans la démarche donne l'occasion aux sujets-narrateurs de s'approprier un prénom « rêvé ». Ainsi, ils prennent l'identité de leur choix en prolongeant leur identité *narrative*. Cette analyse met au jour que dans la mise en récit, le narrataire prend la place d'un miroir qui renvoie au narrateur sa propre histoire qui lui permet de prendre conscience. Mais cette démarche réflexive peut également agir sur le narrataire, comme un effet de boomerang. Ainsi, ce processus peut être aussi bien formateur pour l'un que pour l'autre, il s'agit bien là de co-construction, co-formation illustrées comme une **boucle réflexive** par l'écrivain Pascal Galvani.

Pour mon narrateur, il ne dit jamais qu'il s'est réconcilié avec son prénom, mais il admet que celui-ci a été un fil conducteur pendant tout notre premier entretien et qu'il respecte trop ses parents pour remettre en question leur choix.

Pour le narrataire : Je suis amenée à consulter ma propre histoire, en passant de ma propre histoire pour préparer les entretiens, par exemple, je suis allée vers celle de mes narrateurs.

De ma place de narrataire, je comprends grâce à la démarche des histoires de vie en formation toute l'importance de faire attention à l'autre. D'instinct, je faisais déjà preuve de vigilance, mais à présent, je sais pour quelles raisons. Prendre soin de notre narrateur ne veut pas seulement dire prendre soin de lui dans l'échange, mais c'est aussi être conscient de l'importance des mots qu'il nous confie. En veillant à ne pas émettre de jugement et ne pas déformer son propos. Dans ce travail, le respect du cadre et du contrat est essentiel, cela apporte un certain confort pour la pratique en mettant des limites aussi bien pour le chercheur que pour le narrateur.

Les **sujets-narrateurs** abordent dans leur récit les concepts de l'**identité**, de la **transmission** et de la **reconnaissance** en lien avec leur **prénom**.

Le travail de **co-construction** entre le **sujet-narrateur** et le **chercheur** produit des **effets réflexifs**.

CONCLUSION

En conclusion, reprenons ce questionnement : **comment la démarche des histoires de vie en formation questionne le narrateur sur son prénom ? En quoi participe-t-elle à la construction identitaire ? Quels en sont les effets transformateurs ? Quelle place occupe le prénom dans la construction identitaire des narrateurs ?**

Au vu de tout ce travail, avec le soutien théorique de certains concepts, l'analyse de leur récit de vie et l'ensemble de nos hypothèses, nous affirmons que la démarche des histoires de vie en formation participe complètement à la construction identitaire de la personne.

Si nous reprenons la question de départ autour du prénom « Comment vit-on avec son prénom ? », parler de son prénom semble banal puisque le prénom est connu de tous. Et, ce prénom qui est donc public est enregistré sur les registres de l'état civil afin de signifier la naissance d'une identité. Or, lorsque les sujets-narrateurs évoquent leur prénom et leur histoire, il ne faut pas oublier qu'ils n'en disent que ce qu'ils en savent ou ce qu'ils veulent bien en raconter consciemment ou non.

Enfin, comme le disent Marie-Christine Josso, professeure de sociologie suisse et Catherine Schmutz-Brun, docteure en sciences de l'éducation, dans leur texte « *La co-construction de savoirs singulier-pluriel à partir du travail d'écriture et d'interprétation des récits de vie. Variations à deux voix* » : « *Les personnes qui ont des enfants font le lien entre la façon dont ils ont fait le choix du prénom pour l'enfant et l'histoire de leur propre prénom*²⁸. » Cette phrase est très éclairante si on la met en parallèle avec l'histoire de vie des deux narrateurs.

Durant ce travail de recherche, la démarche des histoires de vie en formation provoque une relation particulière entre le narrateur et le narrataire. Dans laquelle se mêlent confiance, bienveillance, écoute et respect. Cette pratique *narrative* partagée lie la personne à sa propre histoire dans sa famille, à ses ascendants et ses descendants, à sa position sociale, professionnelle et familiale. Tout ceci pour participer à sa construction identitaire.

Narrer et écrire permettent de rassembler notre histoire de vie, de mettre en avant ou en valeur ce que nous voulons, de prendre de la distance, de pouvoir transmettre et enfin de laisser une trace de notre existence. La démarche des histoires de vie en formation permet tout ce cheminement et donne une certaine forme de légitimité à notre récit. Et, le choix de questionner sur le prénom permet de mettre en perspective une donnée connue de tous, mais dont l'histoire accompagne la construction identitaire.

²⁸ Sous la direction de Madelon Saada-Robert et Francia Leutenegger, 2002, *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation, De Boeck Supérieur*

RÉFLEXIONS ÉTHIQUES SUR UN PARCOURS PROFESSIONNEL POUR L'ÉCOUTE ET LE
DIALOGUE DES SAVOIRS (CATHERINE ROUXEL)



Catherine Rouxel est Educatrice Spécialisée auprès d'adultes handicapés dans l'accès à la vie sociale en milieu ordinaire (1986 à 2007). En 2007 est chargée de la mise en œuvre et de la direction d'un Groupement de Coopération Sociale et Médico-Sociale pour l'amélioration des conditions de vie, de la participation et de la citoyenneté des personnes handicapées à domicile. En 2018 elle devient formatrice et consultante indépendante pour la transmission et la réflexion au service de l'accompagnement des professionnels pour l'émancipation du public et pour la société inclusive.

Résumé

On parle beaucoup aujourd'hui de droit des « usagers », des familles, des patients. Des instances de parole sont mises en place, encadrées dans des dispositifs administratifs... Mais qu'en est-il de la rencontre ? Qu'en est-il de la place pour cette parole ? Qui la donne ? Qui en prend l'initiative ? Pour quelle écoute, quelle résonance ?

Longeant et croisant mon chemin professionnel tel le cours d'une eau vive, une réflexion a elle aussi tracé sa voie. C'est ce parcours singulier que je propose de dérouler dans ce texte. Le croisement permanent des dimensions de la vie, matérielle, intellectuelle, sensorielle, spirituelle... aboutit dans mon expérience à la création d'un dispositif inédit où contribuent, coopèrent sans hiérarchie, sans discrimination, sans exclusivité, sans exclusion des personnes en situation de handicap, des familles, des professionnels, des chercheurs.



Kandinsky « La vie mélangée »

*« Le sens n'est nulle part.
Nous le traçons avec de la fumée et le vent
n'est jamais loin »*

Salah STETIE Pensées pour soi

*« Ça n'est pas indifférent d'écrire,
ça déchire de la vie et de la raison. »*

Claude REGY (2007)

*« Nous ne sommes hommes, et ne nous tenons
les uns aux autres que par la parole »*

Montaigne, Essais, I, IX

*« J'aspire vivement à être considéré non plus
comme une charge financière,
mais comme un simple citoyen qui participe, à
son rythme, au maçonnage de la société. »*

Yves LACROIX. (2008)

ENTRÉE EN MATIÈRE

Il me paraît inconcevable d'écrire en sciences de l'éducation et de la formation aujourd'hui, en 2020, sans évoquer la prégnance croissante de toutes formes d'atteinte à la liberté, de normalisation, de rejet de la différence, de la singularité : contrôle, violence, racisme, stigmatisation, exclusion... peur, obscurantismes qui mobilisent la puissance destructrice ontologique conduisant l'homme à la barbarie. « *Là où les humains ne supportent plus la parole, réapparaît le massacre* » (LEGENDRE, 2000). Nous devons prendre en compte cette donnée universelle à laquelle il est de notre devoir de nous affronter. L'actualité nous confrontant depuis plusieurs années de façon récurrente au Réel nous y oblige. Il faut entendre ici le Réel selon la définition de Jacques Lacan, comme l'impossible à dire. « *C'est ce qui ne peut pas ne pas avoir lieu mais sans qu'on ne soit jamais à même de le prévoir ni de le prévenir* » (LAPEYRE, SEURET, 2000). Nous sommes convoqués de manière individuelle et collective, dans le travail d'élaboration intellectuelle, de questionnement exigeant, de partage, comme dans les actions que nous projetons dans la réalité de notre pratique, autant de pierres apportées à l'édification d'une cohésion sociale. En 2006, Bernard STIEGLER écrivait « *Nous savons que, dans les décennies qui viennent, la Terre et ses habitants, les êtres humains, devront faire preuve comme jamais – individuellement et collectivement – de l'intelligence du monde et du sens des responsabilités qui, en principe, les définissent comme êtres humains plutôt que comme limaces ubuesques. L'humanité est confrontée à d'innombrables défis dont nous craignons que, s'ils n'étaient pas relevés, ils ne conduisent à transformer les êtres humains en ces inhumains. [...] Et nous savons que, face à ces défis, il n'y a d'autre issue possible que la formation et la culture d'une nouvelle conscience humaine.* » Le philosophe visionnaire récemment disparu nous encourageait à « réenchanter le monde ».

INTRODUCTION : CHEMINER COMME ALLER VERS L'INATTENDU

Depuis ma formation initiale d'éducatrice spécialisée, tout mon parcours professionnel de plus de 40 ans, et de vie, est enraciné dans le désir de conjuguer et conjoindre la singularité des sujets dans toutes les situations de la vie et celle de la solidarité, le « vivre ensemble ». Mission jamais accomplie, question jamais résolue, toujours en travail, plus que jamais en bute à toutes les contradictions, les fragilités, ambivalences et autres paradoxes : la complexité, inhérente à notre humanité toujours prête à faire « son propre malheur » comme l'écrit Paul WATZLAWICK (1984) suivi par Philippe GRIMBERT (2010), Jean-Pierre LEBRUN (2011), Claude ALLIONE (2013) pour ne citer que quelques auteurs. Le philosophe Éric FIAT, dans son introduction au livre que Sylvie PANDELE (2010) a consacré à la grande vulnérabilité, après avoir déroulé à sa façon le célèbre mythe de Protagoras raconté par Platon, pointe ainsi les quatre enseignements de cette histoire : « *le premier est que l'homme est le plus fragile, le plus vulnérable, le plus dépendant de tous les vivants. Le deuxième est que l'humanité n'aurait pu survivre sans technique, que la technique est absolument nécessaire à l'homme. Le troisième est que si la technique est nécessaire, elle n'est cependant pas suffisante : elle ne saurait tenir lieu d'art politique, elle ne saurait suffire à faire de la cité des hommes un espace où règne la justice* ^[14] *et la paix. Le quatrième est que jamais les hommes ne parviendront à créer une société parfaite, où chaque homme trouve sa place parmi les hommes, et que dans toute vie humaine se trouve une part de tragique, d'échec et d'inachèvement.* »

Accompagnant des personnes handicapées isolées, j'ai pris la loupe du handicap, forme ontologique de notre humanité, pour travailler la question du lien social et de la reconnaissance. Je l'ai déroulée, dépliée, posée, portée, expérimentée, référée pendant plusieurs années à la psychanalyse, la philosophie et la psychopédagogie, du côté du Sujet pourrais-je dire. Au fil du temps, mes références ont évolué, se sont élargies, apportant une autre longueur focale à mon regard, de nouvelles bases à mon approche, d'autres aliments à ma réflexion. Les dimensions anthropologiques (Charles GARDOU, 2014), sociologiques, psychosociologiques sur le thème du handicap m'ont ouverte plus largement à la notion de milieu, à l'interaction permanente du sujet avec son environnement et aux transformations qui en résultent, à l'approche systémique (Patrick FOUGEYROLLAS, 2010). Sensibilisée, formée, puis actrice dans le champ de l'intervention sociale, la mise en œuvre d'un dispositif innovant, dans une dimension politique, j'ai pu intégrer dans toutes mes actions, en les croisant et les tissant sans les hiérarchiser, les expériences de vie des personnes concernées, les techniques et expériences des professionnels des secteurs sanitaire, médico-social et de l'aide à domicile, les connaissances académiques (ATD Quart Monde, Pascal GALVANI).

Chemin faisant, conduites par le même fil rouge, différentes formations ont jalonné mon parcours professionnel autant que personnel. Qu'elles se situent dans l'animation, l'éducation spécialisée ou la création artistique, elles ont donné lieu à des écrits, des groupes de travail, la création d'ateliers, des élaborations et réalisations de projets... La formation de « superviseur d'équipes de travailleurs sociaux » auprès de Joseph ROUZEL, adossée à une solide expérience personnelle, m'a ouvert la possibilité d'explorer une nouvelle posture : faire advenir la parole de la pratique professionnelle, sur la pratique professionnelle, au service de l'autonomie des personnes accompagnées. Enfin, un Master en sciences de l'éducation « Situations de Handicap et Education Inclusive » dirigé par Charles GARDOU m'a permis d'ouvrir largement mon champ disciplinaire d'enrichir ma réflexion en m'obligeant à visiter de nouvelles contrées théoriques, un véritable bol d'air.

Parallèlement, ma fonction et ma place ont évolué. Educatrice spécialisée dans l'aide sociale à l'enfance puis en établissements spécialisés pendant quelques années, je me suis consacrée pendant 20 ans à l'accompagnement d'adultes en situation de handicap dans leur cheminement dans la vie sociale, en milieu de vie ordinaire. En 2008, j'ai eu l'opportunité de mettre en œuvre et de conduire les axes stratégiques d'un Groupement de Coopération Sociale et Médico-Sociale en qualité de directrice. Je suis aujourd'hui travailleur indépendant dans la formation, la supervision d'équipes, l'accompagnement de projets inclusifs.

LE TEMPS DE LA RENCONTRE, LA RENCONTRE COMME UN TISSAGE SUTILE ET FERTILE

« Au point de départ il y a toujours une rencontre. Il faut que quelqu'un te dise que tu n'es pas exclu » Groupe de Recherche Quart-Monde Université et Quart-Monde Partenaire.

Marie – Le fauteuil du salon, leçon de vie

Elle a une quarantaine d'années, mariée, deux enfants, postière. Une sclérose en plaques fulgurante est à l'origine de son admission dans la Maison d'Accueil où je réalise un stage.

Elle est souvent couchée, ses membres ne répondent presque plus à sa commande, elle peut encore parler mais est très fatigable. Elle ne rentrera plus chez elle. Elle est consciente de tout ce qui lui arrive, en a une parfaite intelligence.

Cet après-midi-là elle souhaite se rendre au salon de télévision. Elle est déjà installée dans son fauteuil roulant, je l'y conduis. L'endroit est frais, j'allume le poste, nous discutons agréablement. Avant de quitter la pièce, je lui propose, comme il est possible de le faire ici, de l'installer plus confortablement dans un des fauteuils du salon.

Silence.

Elle me regarde.

-Mais Catherine, ce n'est pas possible !

Puis :

-Vous savez... s'il y a le feu... ce fauteuil-là n'a pas de roulettes... je suis lourde... s'il y a le feu... on ne pourrait pas m'emmener !

- !!!!!

Je réalise, je saisis, je percute, à 20 ans quelque chose vient de s'ouvrir pour moi, un vaste chantier, celui de ma vie professionnelle ou ma vie simplement. Marie vient de me donner une leçon inaugurale, initiatique de ce que peut être la dépendance du côté de la personne concernée. Elle seule pouvait le formuler de cette manière, elle seule pouvait à ce moment précis atteindre en moi ce lieu précis où « ça » parle, où j'étais prête à la recevoir. Rencontre, empathie, transfert, résonance... tant de signifiants pour désigner cette réalité, ce mouvement vers l'autre. Aucun cours magistral sur la dépendance ne pourrait remplacer cette leçon-là, aucun savoir théorique sur la dépendance ne pourrait se passer de cet apport-là. Gaston Bachelard cite René Daumal pour évoquer l'origine de la phénoménologie du verbe écouter « *Ecoute bien pourtant. Non pas mes paroles mais le tumulte qui s'élève en ton corps lorsque tu écoutes* »

Ecouter les personnes en situation de grande dépendance exige une capacité d'attention très soutenue, d'autant plus fine que bien souvent la parole est absente. Alors seulement on pourra, après une toilette, répondre à la main qui se tend vers la penderie dans son désir de cette robe à fleurs, faire alliance avec l'autre, se faire comme son corps qui ne peut pas agir sans pour autant se confondre. Comme Marie, Danielle, une autre jeune femme dans le même service, connaît sa dépendance et elle sait ce qu'elle veut porter ce matin-là. Tout notre effort consistera à l'entendre puis à la satisfaire. Et cette réponse, comme une respiration, inéluctablement, va produire chez celui qui l'apporte une transformation : la levée des velléités de toute puissance (MEMMI, 1979) sur la personne dépendante, de la jouissance enfin, le rétablissement d'une relation ancrée dans la pulsion de vie.

« *La résonance* ^[15] est une forme de relation au monde associant *af ← fectio* et *é → motions, intérêts propres et sentiments d'efficacité personnels, dans laquelle le sujet et le monde se touchent et se transforment mutuellement. La résonance* ^[16] *n'est pas une relation d'écho, mais une relation de réponse* ». Plus loin le sociologue et philosophe Hartmut ROSA (2016) poursuit : « *La résonance n'est pas un état émotionnel mais un*

mode de relation. Celui-ci est indépendant du contenu émotionnel. C'est la raison pour laquelle nous pouvons aimer des histoires tristes ».

La capacité de se mettre en résonance avec les sujets accompagnés, aidés, soignés... constitue la base de la relation d'aide, de la posture professionnelle, de la rencontre.

Accompagner Mathieu en 1992, récit

Lorsque je le rencontre au moment de son entrée au service d'accompagnement à la Vie sociale, Mathieu est âgé de 28 ans, il vit seul dans son appartement. Il est travailleur handicapé en milieu protégé, et court le risque d'exclusion pour absentéisme. Il nous est adressé par le service psychiatrique où il est régulièrement hospitalisé. Ses ressources et ses affaires administratives sont gérées par une association tutélaire.

Ce soir d'automne, avec une bourrasque de vent il déboule dans mon bureau directement de la rue. Il crie, il hurle d'une voix stridente, enfantine, forte avec un débit précipité, rythmé par une respiration saccadée, il est agité, je ne comprends pas ce qu'il dit. Je m'étais levée pour l'accueillir mais je reste un moment, interloquée par l'apparition de cet épouvantail : il est hirsute, la tignasse châtain clair en bataille, il n'est pas rasé, derrière les lunettes, le regard comme halluciné est empreint de terreur. Sa chemise sort du pantalon qui n'est pas boutonné, le pull est troué, l'anorak trop grand tombe le long des bras. Une fois calmé et assis, nous évoquons sa situation, son projet. Il dit qu'il est là car il veut être compris. « *Personne ne m'entend, je n'obtiens rien...* » Comme une litanie, cette phrase sera réitérée à plusieurs reprises au cours de notre première rencontre et longtemps encore après. Il évoque des violences et mauvais traitements qu'il a subis. Ses propos deviennent chargés d'une grande violence lorsque nous abordons la question de son emploi actuel ainsi que celle de la relation avec sa tutrice. « *Personne ne m'entend, je n'obtiens rien* »

Je conserve le souvenir précis de l'instant furtif où, lors d'un échange de regard, je perçois chez Mathieu une lueur qui me dévoile de lui autre chose que la folie et la déréliction. Une rencontre possible ou le résultat de mon imagination ?

La deuxième rencontre a lieu la semaine suivante à son domicile avec cette fois sa tutrice et l'assistante sociale de l'hôpital. Il ne nous fait pas asseoir, il n'y a pas de chaises.

La stupeur me saisit puis la colère au fur et à mesure de ma découverte, face à l'abandon, la déchéance des conditions de vie de Mathieu, l'insalubrité de son studio : odeur de moisissure mêlée au tabac froid, murs noirs de crasse et de nicotine, évier dégoulinant de saleté, table encombrée de détritiques et lui au milieu, comme une bête en son terrier.

Si nous sommes ici loin de la représentation de la maison telle que la définit Gaston BACHELARD (2014), je perçois pourtant que ce lieu est son refuge, une enveloppe qui le protège du monde extérieur qui le persécute : « *La maison dans la vie de l'homme évince des contingences. Elle multiplie ses conseils de continuité. Sans elle, l'homme serait un être dispersé. La maison maintient l'homme à travers les orages du ciel et les orages de la vie. La maison est corps et âme. Elle est le premier monde de l'être humain.* »

Il allait falloir passer du terrier à la maison...

Mathieu me montre son lit, cassé en deux depuis plus de 6 mois. « **Personne ne m'entend...** » !

Deux axes de travail se dessinent :

« *Ramener de l'Homme, réhabiter l'Homme* » Jacques BERTIN *Que faire ?*

- D'une part des actions dirigées directement vers Mathieu : cet accompagnement premier peut s'apparenter à du maternage selon Donald W. WINNICOTT : Prendre soin de lui, de ses conditions de vie très matérielles en mobilisant le service de tutelle. Débloquent l'argent pour un lit neuf tout d'abord puisque c'était sa demande. En respectant son rythme dans la mise en place de notre relation, notre accordage, je me suis assuré qu'il se nourrissait correctement, j'ai veillé à son habillement puis son appartement a pu être nettoyé, repeint avec la collaboration du propriétaire, l'intervention d'une aide-ménagère, tout cela a pris 2 années. L'accord, l'adhésion et la participation de Mathieu étant le préalable à toute action. Je lui ai beaucoup parlé, nommant mes interventions, désignant les choses qui n'allaient pas. Il a toujours été présent à nos rendez-vous hebdomadaires et réguliers.
- D'autre part et simultanément je suis intervenue auprès de l'environnement de Mathieu. Il me semblait que ceux qui l'entouraient s'organisaient en miroir à son propre morcellement. Les liens n'étaient pas établis, défaits ou mal noués, il a fallu les tisser autrement et construire un réseau dans lequel Mathieu était acteur à part entière et non pas objet ou « cible au centre du dispositif » selon la doxa.

Les conditions d'abandon, de manquement de soin dans lesquelles vivait Mathieu semblaient confirmer aux yeux de certains professionnels sa désorganisation interne. Le chaos s'installait, s'amplifiait dans une spirale infinie et l'entourage le réduisait à ce chaos. Pointer, nommer, désigner la violence de la situation matérielle et relationnelle, donner à Mathieu les moyens de la transformer lui-même a permis que s'opère peu à peu un décollage, une distanciation et une fois rompue l'égalité réalité = persécution, un champ transitionnel a pu commencer à se dessiner et s'ouvrir. Peu à peu des peurs ont été nommées, celle de la rue, de la circulation, des gens... des mots, des représentations possibles de la réalité qui devient donc « entendable », compréhensible par tous et qui ne rime plus avec inexistence, refus, rejet, exclusion... Au fil du temps, avec sa maladie psychique et les conséquences de cette maladie sur sa relation au monde, Mathieu a pu participer à la création d'un autre mode de relation avec ceux qui l'entouraient et le prenaient en compte, se sentir **respecté, associé, entendu**.

Marie et Mathieu sont deux des figures emblématiques des rencontres qui ont jalonné mon parcours professionnel. Il y a **Jeanne qui** vit dans une ferme reculée avec sa mère aussi démunie en capacité d'élaboration et toutes deux sont prises dans une indéfectible relation qui ne sait nommer ni l'amour ni la haine ; la violence est à la porte... Il y a **Céline**, trente ans, seule dans son appartement, travaille en usine. Dans la prime enfance elle a été retirée de sa famille, séparée de son frère, placée dans différentes familles d'accueil. Ses temps libres, elle les passe avec son chat dont elle ne peut se séparer et qu'elle laisse lui lacérer de ses griffes les jambes et les bras. Un soir, à la sortie du travail, à vélo, elle prend volontairement le giratoire à rebours, pour en finir (je peux oser l'hypothèse : de tourner en

rond.)... Renversée par une voiture elle est hospitalisée. Son mode de vie, son état de déréliction sont enfin révélés.

Et les autres : isolés, repliés, hyper adaptés, désorientés, désintégrés sans repères temporels parfois, à partir de qui un pont sera jeté pour la traversée humanisante vers les autres. Avec lesquels une résonance va être établie.

Le préfabriqué n'existe pas dans la relation d'aide car c'est avec la parole et le désir exprimé de chacun, avec sa culture, son histoire, ses repères, ses possibilités, ses expériences, ses souvenirs, sa singularité... qu'il faudra travailler. C'est la dimension clinique première de notre pratique « au chevet du patient » conjointement au rétablissement du lien social, de la prise de parole. On pourrait dire avec Jacques LACAN (2005) en résonance avec Hartmut ROSA : « *C'est là quelque chose qui naît avec le langage, et qui fait qu'après que le mot a été vraiment parole prononcée, les deux partenaires sont autres qu'avant.* »^[17]

La folie, le handicap, la vulnérabilité, l'histoire, la situation... de ceux que nous accompagnons, peut nous fasciner, nous contaminer, faire comme un écho en nous au sens du philosophe Hartmut ROSA, et inconsciemment, au lieu d'accueillir l'autre dans son unité, nous amplifions sa souffrance réelle ou supposée et elle nous submerge. Qu'on le nomme contre-transfert en psychanalyse ou contre-attitude en psychopédagogie, ou 'néguempathie' en phénoménologie, c'est un passage à l'acte, un risque inhérent à la relation d'aide lorsque le professionnel est trop affecté, trop seul ou éprouve un trop fort sentiment d'impuissance. Il est alors susceptible de produire par un acte, une parole, à son corps défendant, à son insu, inconsciemment ce que nous pouvons appeler avec le psychiatre Oguz OMAÏ une « souffrance psychique surajoutée ». Cette souffrance, liée à la stigmatisation, peut être à l'origine de comportements réactionnels qui seront attribués à la personnalité de l'*usager*. Les personnes, privées de leur parole, demeurent dans le silence et l'invisibilité ou sont comme poussées à agir. C'est un cercle vicieux, difficile à identifier et à déconstruire dans lequel sont pris, littéralement piégés des sujets vulnérables, des parents en demande d'aide... je me suis particulièrement intéressé à ce mécanisme. Un travail universitaire m'a donné l'occasion de l'approfondir.

LE TEMPS DE LA FORMATION : ÉCRIRE COMME CHEMINER

J'ai consacré mon mémoire de recherche du Master en Sciences de l'Éducation et de la Formation à l'étude de la qualité de la relation entretenue par les professionnels avec les parents d'enfant handicapé pensant travailler principalement sur le concept de dépendance en référence particulière aux travaux d'Albert MEMMI (1979). Ma recherche reposait sur l'hypothèse de l'existence d'une certaine forme de dépendance entretenue par les professionnels, à leur insu, invalidant les savoirs des parents, savoirs par ailleurs convoqués et promus dans les notions de parentalité, de désinstitutionnalisation, autant que dans le statut d'aidant par les politiques publiques. Il s'agissait avant tout de contribuer à lever le voile sur un sujet sensible, encore tabou, étape incontournable pour envisager un changement, prendre une bifurcation. Je souhaitais consacrer ma disponibilité à l'écoute de l'expérience des parents dans leur rencontre avec les professionnels et à sa transmission. Mon intuition était que les professionnels n'avaient pas ou peu accès à cette dimension expérientielle du vécu des parents.

A l'écoute de parents de tous horizons, dans une grande diversité de situations avec leur enfant et sur les plans personnel, familial, culturel, social... j'ai été surprise et à un moment bouleversée presque déstabilisée par le nombre de témoignages révélant une souffrance indéfectible pour certains liée à l'attitude de professionnels dans différentes circonstances de la vie, de l'annonce du handicap à l'élaboration de projets de vie, jusqu'à des décisions de rupture de prise en charge ou d'accompagnement de leur enfant. J'ai alors pris la décision de centrer mon écoute sur leur parole, leurs récits, leurs expériences de dépossession, de domination jusqu'à la maltraitance. Certaines réponses de professionnels, dans le discours des parents, par leur caractère impavide, normatif, projectif, rejetant ou hyper distant du côté du savoir, les abandonnent, les jugent, les invalident et les dépossent. Ils les condamnent à être et demeurer des « parents handicapés ». Ils les privent de leur savoir, de leurs compétences, de leur créativité, de leur rôle de parent : élever son enfant quel qu'il puisse être, créer les conditions pour accueillir toute la diversité de son enfant. Des signes de maltraitance sont flagrants, la souffrance psychique est présente. Les travaux de la philosophe Alice CASAGRANDE (2012) en atteste dans différents ouvrages et interventions, le Docteur Oguz Omay parle de souffrance psychique surajoutée. *« La souffrance psychique des sujets ne s'allège pas toujours au cours des prises en charge. Bien au contraire, les dispositifs d'accompagnement peuvent être à l'origine d'une aggravation de la souffrance. En effet, au-delà des exigences liées au contexte de soins ou d'accompagnement médico-social, force est de constater que les postures professionnelles, non seulement à travers leurs maladresses, inadéquations ou discontinuités, mais parfois également à travers leurs actions délibérées pensées comme étant bienveillantes ou techniquement justifiées, peuvent être source d'une souffrance psychique surajoutée pour le sujet et ses aidants. Cette souffrance surajoutée est, pour sa part, loin d'être compréhensible et inévitable, elle nécessite une mobilisation pour l'éviter¹ »*

Jeanne AUBER (2013) témoigne : *« J'ai dû moi-même hausser le ton pour rappeler que la situation était déjà difficile pour nous, parents d'un enfant différent, et qu'il ne fallait peut-être pas en rajouter. »*

Un processus de « vulnérabilisation » s'installe, les verbatims suivants sont issus de mon travail de recherche.

« Quand on a un enfant en situation de handicap, on doit presque "s'excuser". Je ne m'excusais jamais bien sûr, mais j'avais souvent cette impression de devoir m'excuser d'avoir un enfant en situation de handicap vis-à-vis des autres, des gens lambda, de la société, même des professionnels »

« Je leur dis : Vous n'entendez pas mon cri d'alarme »

« Et là ça va faire depuis le mois de février qu'ils doivent prendre rendez-vous et ils ont toujours pas pris rendez-vous en sachant qu'il y a 18 mois d'attente. L'autre fois on a encore tapé du poing et aujourd'hui ils ont envoyé les papiers mais on n'a toujours pas de date. »

¹ Lutter contre la souffrance psychique surajoutée. www.fahres.fr

« Voilà ! C'est tout le temps ! Donc, des fois on n'en peut plus aussi... **C'est tout le temps se battre** et puis c'est que... euh, oui, personne... Faut connaître du monde et puis connaître du monde ça fait toujours pas tout non plus... »

« Ouais, donc, bon, y a personne. Et puis même les médecins traitants, ils ne connaissent pas en fait... ils connaissent pas du tout... »

Le constat de certaines formes de maltraitance exercées par des professionnels du médico-social n'est pas une nouveauté, il convient d'en prendre acte et de le concevoir avec des auteurs comme Albert MEMMI, Axel HONNET, Alice CASAGRANDE. Mon propos n'est pas ici d'en déplier, déployer les différentes causes, processus, formes encore moins de juger mais d'envisager une possible bifurcation (Bernard STIEGLER). La « *néguentropie* » que l'on pourrait définir par l'envers du désordre, l'envers de la pulsion de mort prend la forme de l'empathie (C. ROGERS, Jacques HOCHMANN, Serge TISSERON.), du transfert « *à tous les étages du travail social* » (Joseph ROUZEL), de la résonance (Hartmut ROSA). La « *néguentropie* » dans la relation d'aide, de soin, d'accompagnement comme processus d'organisation de rétablissement du vivant, de l'énergie vitale ou de la pulsion de vie, est le fruit de la formation et de l'autoformation (Pascal GALVANI). Elle passe, en premier lieu, par la reconnaissance des « savoirs de l'expérience » des parents, du savoir du parent, par les professionnels pour que puisse s'entreprendre le processus de capabilisation, de réaménagement des places, de restitution des responsabilités. Elle est indissociable de la restauration du sens du travail des professionnels, de leur réassurance, de leur estime. Dans son ouvrage *L'Enracinement*, la philosophe Simone Weil écrit « *Pour que le besoin d'honneur soit satisfait dans la vie professionnelle, il faut qu'à chaque profession corresponde quelque collectivité réellement capable de conserver vivant le souvenir des trésors de grandeur, d'héroïsme, de probité, de générosité, de génie, dépensés dans l'exercice de la profession.* »

Ce fut le point de départ de toutes mes actions et écrits professionnels jusqu'en 2008 date à laquelle j'ai pris la fonction de direction d'un Groupement de Coopération Sociale et Médico sociale. Ce fut aussi comme une heureuse coïncidence, le moment de la rencontre inspirante avec le concept de « Fertilisation Croisée des Savoirs »

LE TEMPS DE LA CONSTRUCTION : LA CRÉATION SOCIALE COMME CONTINUITÉ

Loin d'être une rupture, ma nouvelle fonction m'offrait l'opportunité de développer et d'ouvrir dans des domaines plus larges, plus politiques, les orientations et valeurs que je porte depuis mes premiers pas dans la vie professionnelle.

Cette innovation inter associative se donnait pour vocation première, dans le Département, d'élargir et structurer l'offre de services au domicile de personnes en situation de handicap, quels qu'en soient l'âge, la nature du handicap, le lieu de vie, les ressources. Un maillon alors inexistant au service de la fluidité du parcours de vie des personnes handicapées et de leur qualité de vie lorsqu'elles demeurent chez elles. Ce Groupement de Coopération représentait une réponse concrète à la loi 2005-102 du 11 Février 2005 « *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* ». Il concourait à la qualité des interventions à domicile dans le cadre de la Prestation de Compensation du Handicap (PCH), pour la prise en compte et le respect de l'autonomie des

personnes concernées. Il agissait plus largement en faveur d'une société accessible et inclusive (GARDOU, 2012 a), (une société sans privilèges, sans exclusivité, sans exclusion) par l'information, la formation, le soutien et l'accompagnement des intervenants des services d'aide à domicile, des actions de sensibilisation pour un public plus large, des événements rassemblant tous les acteurs concernés et impliqués... Il contribuait à la connaissance des situations complexes à domicile par les pouvoirs publics et les acteurs associatifs. Ainsi il participait à la prévention de la maltraitance envers les personnes vulnérables, autant qu'à celle des risques professionnels pour les intervenants dont les conditions de travail étaient affectées simultanément par la diversité et le caractère complexe des situations rencontrées ainsi que par leur manque de formation et d'accompagnement. Notre colloque annuel rassemblait plusieurs centaines de participants, personnes concernées, professionnels de tous horizons, universitaires. En 2014 il invitait 250 personnes à penser ensemble une éthique du domicile.

J'ai saisi à bras le corps cette opportunité pour associer des personnes concernées, leurs représentants, des parents d'enfant à toutes les actions de formation et d'accompagnement des professionnels du domicile puis plus largement des crèches, des centres de loisirs, des établissements recevant du public...

Des groupes de travail se sont mis en place ainsi qu'un comité d'éthique métissé, tous inclusifs selon la définition de Charles GARDOU, sans privilège, sans exclusivité, sans exclusion. On pouvait croiser dans ces groupes, ces équipes, des professionnels eux-mêmes en situation de handicap, des parents eux-mêmes professionnels, des chercheurs concernés eux aussi. Tous les cas de figure toutes les situations se sont rejoints dans l'objectif partagé d'améliorer les conditions de vie des personnes en situation de handicap à domicile et dans la cité, de faire entendre leur parole et de « préparer la maison ». Pour Charles GARDOU (2012a) il s'agit de contribuer à rendre la société inclusive notamment par des actions de sensibilisation, d'information, de formation, d'accompagnement en direction des pouvoirs publics, des professionnels et établissements recevant du public, des citoyens. Les axes du Groupement que je dirigeais pouvaient parfaitement répondre à cet objectif. L'édification d'une société inclusive a donné le sens à nos actions elle en représentait l'enjeu.

L'approche pédagogique systémique générale reposait sur le modèle scientifique de Processus de Production du Handicap (PPH) développé par l'anthropologue Patrick FOUGEYROLLAS (2010) et ses équipes que j'ai découvert au cours de ma recherche. La vision situationnelle, interactive, dynamique, innovante en matière de handicap, les concepts de réciprocité, de normalité, de reconnaissance... tels qu'ils sont abordés, définis, correspondaient et résonnaient avec mes expériences, l'état de mes réflexions dans mon parcours de professionnelle mais aussi de vie. Ce modèle permet de voir le handicap non plus comme le fait d'une personne, un état mais comme une situation, dans laquelle l'environnement, le milieu, les entourages... sont acteurs, obstacles ou facilitateurs. Si la déficience, les incapacités qui en résultent sont indéniables, ils peuvent, en fonction de caractéristiques personnelles en interaction avec le milieu être amplifiés ou compensés au service de la participation sociale. Le PPH permet également de visualiser la situation des parents lorsqu'ils s'adressent à des professionnels. Je l'ai transposé pour démontrer les mécanismes délétères de la souffrance psychique surajoutée mais aussi pour visualiser l'effet de l'empathie du professionnel dans la relation au parent d'un enfant handicapé. Je

pourrais nommer aujourd'hui ce schéma comme l'illustration du processus de négentropie dans la relation d'aide.

Enfin, le modèle méthodologique, phénoménologique de « fertilisation croisée des savoirs » s'est imposé à moi comme un guide. J'y ai lu que seule une personne traversée dans sa vie, dans son corps, dans son âme, dans sa maison par la grande pauvreté peut dire ce qu'il en est de cette expérience, la caractériser, ce savoir est unique. J'y ai lu que les savoirs académiques ne peuvent remplacer ni se substituer à cette parole qui s'érige au rang de savoir sans ordre hiérarchique. Il n'y a pas de vie minuscule nous rappelle Charles GARDOU. J'y ai lu aussi que les savoirs techniques (professionnels) doivent se construire à partir du savoir de l'expérience avec lequel aucune concurrence n'a lieu d'être. Dans toutes les actions, j'ai tenté à mon niveau de transposer au handicap ce modèle issu de la recherche-formation-action d'ATD Quart Monde (1996-1998) conduite avec le concours de l'Université de Tours dont Pascal GALVANI docteur en sciences de l'éducation. Cette recherche trouve son origine en 1980, « *au cours d'une session d'un comité international de scientifiques que le mouvement ATD Quart-Monde avait réuni à l'UNESCO, Joseph WRESINSKI [Fondateur d'ATD Quart Monde] eu l'occasion de parler de la fonction et du devoir des chercheurs universitaires attachés à la recherche sur la pauvreté. Il rappela d'abord la double nécessité :*

- *De faire place à la connaissance que les très pauvres et les exclus eux-mêmes ont de leur condition et du monde qui la leur impose, de la réhabiliter comme unique, indispensable, autonome, complémentaire à toute autre forme de connaissance et de l'aider à se développer...*
- *De consolider la connaissance que peuvent avoir ceux qui vivent et agissent parmi et avec les plus pauvres.*

Puis il ajouta :

- *Avec ces deux parties d'une connaissance globale, il y a la troisième, celle des chercheurs, celle de l'observateur extérieur. La connaissance universitaire est partielle. Elle ne peut être qu'une connaissance indirecte, informative et explicative. Il lui manque la prise sur le réel et, par-là, ce qui rend la connaissance mobilisatrice et provocatrice d'action. »*

La structure que je mettais en œuvre reposant sur ces trois arcs-boutants conceptuels (la société inclusive, le PPH et la méthode de la fertilisation croisée des savoirs), chaque action était précédée de la formulation d'une question concernant les croisements des savoirs et la participation active des personnes concernées par expérience, les moyens à mettre en œuvre pour les associer à part entière, sans condescendance, sans complaisance, sans hiérarchie ; évidence de leur place. Le moment emblématique annuel où s'incarnait la démarche dans toutes ces dimensions était le colloque interactif et participatif, inclusif jusque dans son comité de pilotage qui travaillait un an en amont de l'événement.

Le colloque intitulé « **Enfant à bord, parent d'abord, aidant par surcroît. Quelles ressources pour les parents d'un enfant en situation de handicap aujourd'hui ? Comment les mobiliser ? Comment les révéler ?** » issu d'une étude relevant la souffrance des parents isolés et sans solution à domicile posait ainsi son questionnement préalable.

« Comment favoriser l'émergence de la parole des parents- aidants pour qualifier l'aide et le soutien qu'ils demandent ainsi que les modalités de leur mise en œuvre ? Comment les inviter à participer à la construction d'espaces pluriels, décloisonnés, propices aux échanges aux changements de regard et de posture des professionnels et du grand public ? »

« Comment conjointre l'expérience et le savoir des parents à ceux des professionnels, pour une construction coopérative d'un module de formation comme étape première d'un processus de changement, au service du développement des réponses pour les parents d'enfants handicapés en termes de ressources, de répit et d'empowerment ? »

« Comment atteindre et inviter les parents à la journée ? »

Selon la citation évocatrice de Jean COCTEAU, il fallait créer les conditions favorables pour « *Passer d'un regard qui dévisage à un regard qui envisage* » tout en *associant activement* les personnes concernées à ce changement de regard en favorisant leur accès physique et symbolique à toutes nos instances. On peut associer cette démarche à la célèbre déclaration de Nelson MANDELA dans sa lutte contre le racisme : « *ce qui est fait pour nous sans nous est fait contre nous* », elle s'applique à toute forme de discrimination, elle est une invitation à la coopération, aux pédagogies participatives.

Il s'agit de créer avec des parents d'enfants handicapés, des espaces inédits de parole, d'échanges d'expérience, d'expression de désirs, de rencontres, de répit, des ateliers, leur permettant d'évoquer la singularité de leur situation au regard de leur liberté de choix et des liens qu'ils entretiennent avec les professionnels. Notre but est d'accompagner une réflexion partagée pour la mise en œuvre d'une méthode permettant de développer le pouvoir d'agir des parents. (Empowerment)

Je propose de définir et développer la notion de « parent remarquable ». On entend parfois parler du parent d'enfant handicapé comme d'un parent « extraordinaire », la formule ne risque-t-elle pas de renvoyer une fois de plus vers l'anormalité liée au handicap ? D'extraordinaire à extra- terrestre l'exclusion n'est pas loin : « vous n'êtes pas de cette terre alors, vous n'êtes pas de notre monde... » Le terme « remarquable » qui s'en rapproche, selon le dictionnaire historique de la langue française, a le mérite de signifier un caractère supérieur, du « plus être », « *il qualifie objectivement ce qui est susceptible d'être remarqué, d'attirer l'attention, sens réalisé spécialement en mathématiques à propos d'éléments possédant des propriétés que les autres ne possèdent pas. [...] La valeur caractéristique de « digne d'être remarqué » surtout sur le plan intellectuel confère au mot le sens de brillant émérite* » (REY, 1992). L'arbre remarquable du plateau du Vercors au pied du Grand Veymont, car c'est ainsi que l'on nomme ces arbres hors du commun en botanique, figure à mes yeux ce parent, isolé, dans un environnement d'arbustes et de pierres postés autour de lui, telles des sentinelles. Tendus vers le ciel, il semble signifier qu'il sait des choses que le commun ne sait pas, qu'il a sur la vie une connaissance que l'ordinaire ignore, mais qui pourrait nous enrichir tous. Certains parents que j'ai rencontrés ont parfois fini par me le révéler, comme un inavouable secret. En dehors de toute idéalisation ou angélisme, le colloque a pour but de donner la parole à cette expérience,

pour sortir du champ de l'extra-ordinaire, du mythe un savoir qui peut tous nous aider à « croire en humanité » comme nous le propose la psychanalyste Charlotte HERFRAY².

Notre objectif premier, spécifique consiste à offrir aux parents la possibilité d'expérimenter une posture d'acteur en valorisant leur expertise. Dans le cadre du comité de pilotage, les parents collaborent à toutes les étapes de la construction de la journée. L'organisation doit permettre au plus grand nombre de parents de se rendre à la journée. Elle doit favoriser leur participation aux tables rondes thématiques ou tout espace convivial prévu pour échanger avec des professionnels des chercheurs. La difficulté principale que nous identifions c'est celle des parents aidants à se libérer pour la journée. L'organisation doit pouvoir assurer l'accueil des enfants. Cet accueil, convivial et sécurisé, leur est réservé dans l'espace du colloque en partenariat avec la crèche inclusive et le Centre Social. Les parents et les enfants pourront, peut-être pour la première fois, expérimenter une séparation temporaire, sécurisée et de proximité.

Enfin, des parents prennent la parole sans discrimination, sans hiérarchie à la tribune ou aux tables rondes qu'ils coaniment.

De cette journée Charles GARDOU écrit : « Cette journée parle de la place des parents, de leurs itinéraires, de leur solitude souvent, de leur épuisement parfois. Mais aussi de leur besoin d'accompagnement et de répit. Elle évoquera leur créativité comme une ressource vitale. Elle invite à tisser des liens, à interagir, à penser et à agir de concert : c'est le souhait explicite des organisateurs, professionnels et parents, bénévoles. Il n'y a pas ici de place privilégiée, pas de parole mineure, pas d'expérience jugée supérieure. Les parents sont orateurs et contributeurs à une réflexion pour de nouvelles manières de concevoir la prise en compte de leur enfant. Ni les professionnels ni les chercheurs n'ont l'exclusivité de la pensée et du savoir en ce domaine. Ici, chacun est invité à manifester sa présence et à porter sa parole. Les enfants ont également toute leur place. »

CONCLURE POUR OUVRIR

Ma vie, en son parcours professionnel de plus de 40 ans m'a permis de réaliser une progression jusqu'à mettre en application concrète, à une échelle départementale puis bi départementale, des valeurs fondamentales, des principes de coopération, de solidarité et de prise en compte de la diversité humaine et humanisante, sans cloisonnement. Rien n'a été facile mais beaucoup a été possible car les personnes, de tous horizons confondus, se sont senties concernées, attendues, accueillies. Cet espace que nous avons activement construit ensemble répondait à une attente pour une repossesion de la place, de la parole, de la création, de la recherche. Nous avons attrapé et travaillé au premier degré la dimension **coopérative** du Groupement pour la faire vivre, tout simplement, dans tous ses axes. Ce dispositif s'est avéré par surcroit producteur d'émancipation sans que nous l'attendions, en cela, il n'avait pas vocation de durer. Le philosophe et psychanalyste Miguel BENASAYAG lors d'une conférence soutient que ce qui construit le monde, ce qui construit la joie, ce qui protège la vie, niche non pas au cœur d'une pyramide mais sur une branche mouvante balayée par le vent, le nid est solide. Chaque fois que quelque chose est possible dans l'éphémère, elle est possible universellement, dit-il, non parce qu'on veut

² HERFRAY, Charlotte. 2009. *Congrès de Psychasoc. Montpellier.*

conquérir le monde mais parce que c'est possible. Nous devons pouvoir construire une myriade de lieux de fragilité qui protègent la vie, dans, pour et par ce monde tel qu'il est « *Ce qui est possible dans la fragilité est possible universellement* ».

BIBLIOGRAPHIE

- ALLIONE, Claude. 2013. La haine de la parole. Les Liens qui Libèrent.
- AUBER Jeanne et Tristan. 2013. Bonjour, jeune beauté !, Bayard, Témoignages,
- BACHELARD, Gaston, 2014, Poétique de l'espace, PUF
- CASAGRANDE, Alice, 2012. Ce que la maltraitance nous enseigne. Difficile bienveillance. Dunod.
- FOUGEYROLLAS, Patrick, 2010, La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap. Presses de l'Université Laval
- GARDOU, Charles. 2000. Professionnels auprès des personnes handicapées. érès.
- GARDOU, Charles. 2012a. La société inclusive, parlons-en. Il n'y a pas de vie minuscule. érès.
- GARDOU, Charles, (sous la direction de). 2012b. Parents d'enfant handicapé. érès
- GARDOU, Charles. 2014. Handicap, une encyclopédie des savoirs. Des obscurantismes à de nouvelles lumières. érès.
- GRIMBERT, Philippe. 2010. Evitez le divan, petit guide à l'usage de ceux qui tiennent à leurs symptômes. Editions Hachette Littérature POINTS.
- LACAN, Jacques, 2005, Des noms du père, Editions du Seuil.
- LACROIX, Yves. 2008. Accompagner les personnes handicapées à domicile ; une vie négociée. Chroniques sociales.
- LAPEYRE, Michel, SEURET, Marie-Jean, 2000, Lacan, le retour à Freud, LES ESSENTIELS MILAN.
- LEBRUN, Jean Pierre. 2011. L'avenir de la haine. yapaka.be. Editions FABERT.
- LEGENDRE, Pierre, 2000, La fabrique de l'homme occidental, Editions Mille-et-une nuits
- MEMMI, Albert, 1979, La dépendance, Gallimard,
- PANDELE, Sylvie, 2010, LA GRANDE VULNERABILITE, Fin de vie, Personnes âgées, Handicap, Seli Arslan.
- REGY, Claude, 2007, Au-delà des larmes, Les Solitaires Intempestifs,
- REY, Alain. 1992. Dictionnaire historique de la langue française. Le Robert.
- ROSA, Hartmut, 2016, Résonance, La découverte.
- STIEGLER, Bernard, 2006, Réenchanter le monde, Flammarion, Champs, essais.
- WATLAWICK, Paul. 1984. Faites vous-même votre malheur. Paris, éditions du Seuil.