

REVELATION ET CONSTRUCTION DE SENS : UNE FORMATION DIALOGIQUE POUR UNE PRATIQUE DU RE-ENCHANTEMENT¹

Mire-ô B. TREMBLAY,
*professeur en psychosociologie à l'université du Québec à Rimouski et
directeur du Gredic, groupe de recherche sur les conditions
du développement de l'intelligence collective.*

INTRODUCTION

■ Je voudrais profiter de l'occasion de cet article pour m'offrir l'opportunité de me renseigner moi-même au sujet de ma pratique d'accompagnateur de changement dans les systèmes humains. Cet exercice est entrepris dans une visée d'échange de savoirs, mais aussi de conscientisation et de renouvellement de cette pratique. J'ai depuis plus de trois décennies une pratique d'accompagnement polyforme. Je me suis nourri à la fois de la culture de l'intervention psychosociologique et de travail de groupe classique, d'une culture et d'une pratique artistique ainsi que d'une longue expérience clinique. Par ailleurs, une rigoureuse quête de conscience, qui a été marquée entre autres par les traditions bouddhistes et amérindiennes, a constamment accompagné et donné forme à mon chemin d'homme et de praticien.

Ma pratique a par conséquent évolué avec le temps et elle utilise des méthodologies et des protocoles de travail distincts et variés, bien que parfois ils peuvent avoir des liens de convergences. Je voudrais ici regarder la spécificité d'une de mes manières d'accompagner qui procède par la médiation d'une création visuelle. Ce travail vise à permettre une représentation sous forme de symbolisation d'un vécu intérieur en vue de le rendre visible et intelligible pour soi et pour les autres.

Une fois que les participants ont pris le temps de produire leurs œuvres selon les consignes du formateur, des lectures plurielles en groupe favorisent l'émergence de sens, la production de savoirs ainsi que l'accompagnement de véritables processus de subjectivation et de conscientisation au cœur d'une démarche qui se veut formatrice,

¹ Cette expression est redevable entre autres aux travaux de M. Berman qui publia en 1981 *The reenchantment of the world*, une œuvre majeure sur l'histoire de la culture occidentale. Ce fut le premier ouvrage d'une trilogie sur l'évolution de la conscience humaine : *Coming to our senses* (1989) et *Wandering God : A study in nomadic spirituality* (2000) furent les deux ouvrages qui complétèrent cette trilogie.

transformatrice et soignante².

Il me semble important, avant de continuer mon propos, de donner à voir au lecteur les éléments essentiels du territoire culturel, socioprofessionnel, théorique et épistémologique de l'analyse de la pratique dont il est question ici. Ce contexte a non seulement participé à donner forme au praticien que je suis devenu, mais également à l'émergence de mes pratiques elles-mêmes et à leur renouvellement constant.

A PROPOS DE MON CONTEXTE D'APPARTENANCE SOCIOPROFESSIONNELLE ACTUEL

ELEMENTS DE CONTEXTE : LA PSYCHOSOCIOLOGIE A L'UNIVERSITE DU QUEBEC A RIMOUSKI (UQAR)

J'œuvre au sein des programmes en psychosociologie de l'UQAR depuis 1977. Ces programmes existent depuis les années 1970 à l'Université du Québec à Rimouski. Notre jeune université, située à l'Est du Québec, a été fondée en 1969 dans le courant de la création du réseau des universités du Québec, un réseau qui avait comme mission de favoriser la démocratisation de l'éducation. Ces programmes s'adressaient à des intervenants qui travaillaient déjà avec différents groupes dans le milieu de l'éducation, de la santé, du développement organisationnel et communautaire (S. Lapointe, 2001).

J'ai été invité à travailler à l'UQAR dans le cadre du *Certificat en animation* par mon ami S. Lapointe, qui était à l'époque l'un des initiateurs de ce champ d'études et de recherche en relations humaines. L'axe intégrateur de ce champ de recherche-formation consistait dès le départ dans une pratique d'intervention dans les petits groupes. L'émergence des pratiques de ce type d'intervention psychosociologique a coïncidé, il faut le dire au début des années 1960, avec ce qui a occasionné de grandes mutations sociétales au Québec communément nommé : la Révolution tranquille. A cette époque, une métamorphose culturelle marquait presque toutes les sociétés occidentales dont les événements de mai 1968, qui ont débuté sur le Campus de Nanterre à Paris, étaient l'archétype. De véritables mutations de civilisation en discontinuité avec la société traditionnelle québécoise de l'époque se sont alors déployées tout en changeant la face des différentes pratiques des professionnels qui oeuvraient auprès des systèmes humains.

Comme le précise avec justesse M. Riel (1992) : "*Dans la société traditionnelle, le soutien social constituait un devoir religieux. Dans la modernité, il est, en partie, l'enjeu*

² Voir la dialectique du soin et de la formation chez B. Honoré (2000).

de processus rationnels de résolution de problèmes". La psychosociologie apportait ainsi des ressources théoriques et méthodologiques aux artisans de l'émergence de cette modernité dans de multiples milieux.

Ce courant d'intervention psychosociologique s'inspirait abondamment de l'œuvre de K. Lewin aussi bien dans ses contenus que dans sa pédagogie, notamment par l'utilisation de la *méthode de laboratoire* (A. Fortin, 1992). Elle était aussi profondément inspirée par le courant humaniste initié entre autres par A. Maslow et C. Rogers.

Les trente dernières années ont été marquées par le développement de ce champ d'études à l'UQAR. Mes collègues et moi travaillons intensément à déployer notre secteur dans de multiples programmes de premier et de deuxième cycles dont le champ d'études est toujours centré sur les interactions humaines et l'accompagnement du changement. De riches et multiples expériences en recherche-formation-intervention nous ont amenés à construire de nouveaux programmes, aussi bien dans le secteur de la formation initiale que de la formation continue. Nos travaux de recherche ont autorisé l'émergence de nouvelles connaissances ainsi que le déploiement de nouvelles compétences pratiques qui soutiennent le développement d'une profession qui se révèle encore aujourd'hui indispensable pour accompagner les mutations qui traversent nos vies, au cœur de nos familles, nos organisations et nos collectivités.

LA FORMATION EN PSYCHOSOCIOLOGIE A L'UQAR

La formation en psychosociologie vise dans son curriculum l'inscription dans un paradigme qui privilégie d'axer ses interventions sur le potentiel et le développement des personnes et des communautés plutôt que sur la pathologie et la restauration des individus ou des systèmes. Dans nos pratiques comme dans notre perspective formative, nous assistons alors au passage de la posture de l'expert à celle d'un accompagnateur dans les pratiques psychosociales³.

Pour nous, la situation d'accompagnement est approchée comme un ensemble de processus psychosociaux à élucider pour faciliter le fonctionnement optimal des personnes et des groupes. En effet, nos pratiques d'accompagnement visent le développement de la conscience des individus et de leurs collectivités. Elles concernent à la fois la formation, le soin et la croissance des personnes et de leurs collectivités et s'inscrivent dans une vision intégrale (K. Wilber, 1988, 1996) et holistique qui prend en compte les dimensions biologiques, psychoaffectives et spirituelles de l'être humain. Nous reconnaissons ces dimensions comme étant

³ Ce qui va suivre concernant la psychosociologie à l'UQAR provient des notes de cours de J.M. Rugira, professeur dans ces programmes.

indissociables et nous considérons important de ne pas les confondre tout en ignorant aucune.

LA RECHERCHE-FORMATION-INTERVENTION EN PSYCHOSOCIOLOGIE À L'UQAR

Les professeurs chercheurs qui œuvrent dans les programmes de psychosociologie à l'UQAR ont fondé le cercle de recherche-formation-intervention en études des pratiques psychosociales (le CRIEPPS). Il s'agit d'un cercle transdisciplinaire de recherche, de formation et d'intervention en relations humaines. Des chercheurs en provenance d'autres universités québécoises, canadiennes et étrangères qui s'intéressent à l'étude des pratiques d'accompagnement du changement humain participent également aux activités de ce cercle à titre de membres associés.

Le CRIEPPS s'est essentiellement donné comme mission de favoriser la démocratisation des savoirs par le biais de la recherche en études des pratiques psychosociales en réunissant et en formant des praticiens-chercheurs qui veulent réfléchir sur leurs pratiques. Ces praticiens-chercheurs tentent de comprendre les processus d'accompagnement et de changement humain en vue de se transformer, de renouveler leurs pratiques, de produire du sens ainsi que de nouvelles connaissances. Les membres de ce cercle mènent également des activités de consultation sous forme d'intervention, de formation ou encore de recherche-action auprès des organisations, des groupes ou des communautés. Ces activités sont menées en collaboration avec des praticiens préoccupés par différentes dimensions des interactions humaines ou encore par un souci de renouvellement de leurs pratiques.

Cinq grands chantiers font l'objet d'explorations nouvelles et permettent aux membres de ce cercle de développer des créneaux inédits de recherches dans la ligne des préoccupations actuelles et émergentes dans le domaine des études de pratiques psychosociales. Un groupe de recherche est constitué autour de chacun de ces axes. Le propos de ce texte est issu d'un séminaire de recherche organisé dans le cadre des activités du groupe qui se réunit autour d'un de ses principaux axes, à savoir : le Groupe de Recherche en Analyse des Pratiques (Grap). Les travaux de ce groupe se font dans la filiation du courant de praxéologie de type science-action⁴ et s'inspire aussi des approches d'entretien d'explicitation⁵ et d'autres méthodes d'analyse des pratiques⁶.

⁴ La science-action est développée au Québec par un groupe de chercheurs qui évolue autour de Y. St-Arnaud, de l'Université de Sherbrooke. Ces chercheurs s'inspirent des réalisations de D.A. Schön et C. Argyris. Voir les travaux de mon collègue Jean-Marc Pilon et ses collaborateurs praxéologues.

⁵ Voir les travaux de Pierre Vermersch, chercheur au CNRS à Paris (GREX).

⁶ Voir les travaux de notre collègue Maurice Legault de l'Université Laval.

Quelques considérations méthodologiques

En cohérence avec l'épistémologie propre aux études des pratiques psychosociales, ce travail s'inscrit dans un paradigme compréhensif et interprétatif. A la suite de W. Dilthey (1947), H.G. Gadamer (1996), P. Ricoeur (1986) et bien d'autres encore, nous sommes conscient que si nous pouvons expliquer la nature nous nous devons de tenter de comprendre l'être humain.

A. Noël précise avec force que : *"Le paradigme compréhensif engage dans un même mouvement le chercheur dans une quête de sens et de connaissance, dans une expérience existentielle, intellectuelle et ontologique. Ce paradigme constitue pour le chercheur un projet ambitieux, un projet qui demande de concevoir les conditions susceptibles de permettre au chercheur de saisir le sens immanent aux phénomènes humains, tel qu'il se donne à voir au cœur de l'expérience vécue par les sujets. La recherche compréhensive permet au chercheur de s'appuyer sur des manières de faire qui permettent d'accéder à une forme de proximité relationnelle avec les sujets, les situations, l'expérience, les phénomènes ou encore les données de recherche ainsi que le sens que les acteurs lui octroient."* (A. Noël, 2008, p. 65-66)

Dans un processus de formation comme nous en rencontrons au cœur de notre pratique, le sens n'est jamais définitivement donné, il est construit par des sujets engagés collectivement dans des processus réflexifs et dialogiques. Comme nous l'avons hérité de la tradition herméneutique, il est à souligner ici que le sujet chercheur-formateur est appelé à mettre en dialogue sa propre subjectivité d'interprète, celles de ses interlocuteurs, avec des contextes et des textes. P. Paillé (2007, p. 417) affirme que : *"Le caractère historique, contextuel et contingent de l'activité interprétative signifie qu'il s'agit d'une activité dans le monde et non hors du monde"*. Une méthodologie de la proximité en rupture avec la science dans une optique positiviste qui est une mise à distance à tous les niveaux.

Notre pratique de recherche-formation se situe par ailleurs dans une perspective de praticien réflexif (D.A. Schön, 1987) et il exige de ma part de recourir à des méthodologies propres à l'observation et à la réflexion dans et sur mes pratiques. Différents dispositifs de collecte de données relatives à mes pratiques de formation et d'intervention sont utilisés. Dans ce cas-ci, j'ai privilégié une intervention de formation donnée à la maîtrise en étude des pratiques psychosociales de l'UQAR, avec l'observation bienveillante et la prise de notes de mes collègues et co-chercheurs. Une fois ces notes rassemblées, nous nous sommes réunis dans le cadre de nos activités de recherche au GRAP pour réfléchir collectivement à partir de ces données. Les échanges dialogiques au sein de cette coopérative de production et d'échanges de savoirs avaient de multiples visées. D'une part, j'avais demandé à mes collègues de m'accompagner en vue de me permettre de voir clair dans ma pratique. Je souhaitais

répondre aux questions suivantes :

- Quelle cohérence participe à ma démarche d'accompagnement ? Comment pourrais-je l'apercevoir, l'énoncer clairement et au besoin la formaliser pour la rendre transmissible ?
- Quel est le sens que je n'ai pas encore aperçu qui y loge ?
- Quels types de savoirs spécifiques y sont mis en œuvre ?
- Qu'est-ce qui s'y joue ? Qu'est-ce qui est véritablement agissant ? Je vois bien que ce type d'accompagnement est véritablement porteur, mais je n'arrive pas encore à cerner tout ce qui se passe dans un tel processus d'accompagnement.

D'autre part, je voulais moi-même me soumettre à l'exercice qu'on exige à nos étudiants de maîtrise. Je voulais donner une opportunité à ma pratique de me transformer tout en m'offrant une occasion de la renouveler. Je voulais enfin participer à notre œuvre commune en créant, avec mes collègues formateurs et chercheurs du GRAP, des conditions pour produire du sens, du savoir, et pour permettre l'émergence d'une intelligence collective⁷. Nous avons ainsi du matériel pour une analyse réflexive des pratiques. C'est la formalisation des résultats de nos échanges et leur analyse que je tenterais de vous présenter ici.

En vue d'analyser ces données de recherche-formation-intervention et de dégager des connaissances nouvelles issues de ma pratique, je tenterai de m'inspirer de l'analyse par théorisation ancrée. Cette approche de théorisation empirique et inductive a été initialement développée par B.G. Glaser et A. Strauss (1967) puis adaptée et transformée par P. Paillé (1994). Ce type d'analyse se déroule au sein d'un processus itératif qui implique la "*simultanéité de la collecte et de l'analyse, du moins au cours des premières étapes*" (P. Paillé, p. 152).

A cette étape de mon argumentaire, il me semble indispensable de laisser appréhender ma pratique elle-même avant de vouloir la réfléchir. Je voudrais, dans ce qui suit, clarifier les consignes à partir desquelles je travaille. Je vais tenter, autant que faire se peut, de décrire brièvement ma manière de travailler et ses effets sur le groupe. Ensuite, je vais présenter au lecteur les résultats de notre analyse collective sur cette pratique ainsi que les éclairages issus de mes réflexions personnelles après le travail collectif.

⁷ Nous reviendrons plus loin sur ce concept.

PRESENTATION DU PROTOCOLE DE TRAVAIL D'ACCOMPAGNEMENT GROPAL PAR LA MEDIATION DE LA CREATION VISUELLE

LES CONSIGNES DE TRAVAIL DE CREATION INDIVIDUELLE

Pour essayer de laisser voir le cadre dans lequel se déroulait la pratique dont il sera question ici, je fais le choix d'inviter le lecteur dans ma salle de classe. Nous sommes à l'UQAR, dans une belle grande salle vitrée et lumineuse qui donne sur le fleuve Saint-Laurent. Les murs sont de couleurs chaudes, les sièges sont confortables et accueillent à peu près dix-huit étudiants inscrits à la maîtrise en étude des pratiques psychosociales. Mes deux collègues, qui sont aussi membres du GRAP m'ont invité à venir faire une intervention dans leur cours. Nous sommes assis en cercle. Après les présentations d'usage et le lancement de la journée, mes collègues me cèdent la place pour que je puisse installer le dispositif de mon activité. Il faut rappeler ici que le travail a comme visée d'aider les étudiants à rejoindre, au cœur de leur propre expérience professionnelle, relationnelle et intrapersonnelle, les questions essentielles qu'ils portent en vue de pouvoir mieux choisir leur thème de recherche. L'enjeu majeur consiste à les aider à apprendre à formuler leurs intérêts sous forme de questions de recherche tout en demeurant ancrés dans une pertinence à la fois personnelle, professionnelle, sociale et scientifique. Je prends donc la parole, rappelle la visée de notre travail et donne les consignes pour guider leur travail de création visuelle. Ce type de travail peut se faire sur un support en deux ou trois dimensions. Ils sont donc invités à choisir leurs matériaux (grandes feuilles, cartons, crayons de couleur, pastels, peintures ou autres) et de s'aménager un coin de travail dans la pièce. Ils choisissent ensuite une couleur (crayons, pinceau, etc.) par affinité ou par plaisir et tracent un grand cercle sur leur support. Une fois que cela est fait, ils doivent écrire à l'extérieur de ce cercle, en périphérie sur le support, une question importante pour eux. Cette question doit être bien enracinée dans leur réalité intrapersonnelle et interpersonnelle. Je les incite à se questionner sur les secteurs dans leur existence où ils souhaiteraient avoir un éclairage, une compréhension nouvelle. Une fois que leur question est trouvée et écrite, ils sont invités à faire leur dessin à l'intérieur du cercle, en cessant de se focaliser sur la question, en ne cherchant qu'une chose, s'amuser, à être le plus spontané possible, sans calculer ou interpréter ce qu'ils font.

Je prends le temps de les sensibiliser au fait qu'un processus créateur a besoin, dans l'instant, de la plus grande liberté du créateur. Un tel processus nous convie à laisser l'intelligence du corps s'exprimer plutôt que de soumettre le corps à la dictature de notre rationalité comme nous faisons habituellement. Ils sauront bien à un moment donné que le travail est terminé, car ils auront une impression bien subjective de justesse. Comme si l'acte de production ne pouvait plus rien apporter de nouveau. Une fois que le processus de création arrive à son terme, il faut s'offrir l'occasion de

rentrer en relation avec son œuvre et d'observer l'expérience faite à cette occasion. Il est important ici de prendre le temps de ressentir les impressions qui viennent spontanément en regardant l'œuvre. Une fois que celle-ci est terminée, il est recommandé de ne plus rien y modifier. Par contre, il est recommandé aussi de prendre note de toute impulsion, y compris celle qui nous pousse à vouloir tout modifier, parfois même tout détruire ou tout recommencer.

UNE SAISIE PLURIELLE DE SENS A PARTIR D'UNE CREATION SINGULIERE

Une fois le travail de symbolisation terminé, le formateur que je suis invite les participants à se réinstaller en cercle et propose un travail collectif de création de sens, voire même de construction identitaire. Avant de débiter ce travail d'interprétation collectif, je tiens à éclairer le sens de ce que le groupe est appelé à faire ensemble et à clarifier quelques principes directeurs de ce type de travail de groupe particulier.

DIALOGUER AVEC L'OBJET SYMBOLIQUE : UN PROCESSUS DE CREATION COLLECTIVE DE SENS

La fonction du formateur

Lorsque j'anime ce type de travail, je sais en partant *qu'il est essentiel d'ouvrir le cercle avec l'auteur du dessin et évidemment de terminer ce cercle avec lui*. Cette prise de position n'est pas arbitraire ; elle est motivée par la croyance selon laquelle, sans le savoir forcément d'avance, l'auteur seul sait mieux que tout le monde ce qui fait sens pour lui. Il a juste besoin que quelqu'un l'aide à se rapprocher davantage de son expérience et de sa symbolisation en vue d'en déployer le sens et de mieux se l'approprier. Pour cela, il est de la responsabilité du formateur de *soutenir l'auteur pour qu'il puisse établir et maintenir un lien étroit avec son dessin* en vue de mieux dialoguer avec lui. Un des principes d'accompagnement est de faire décrire ces œuvres, au premier niveau d'abord, "telles qu'elles sont". Dans le rapport à entretenir avec le dessin et la parole de son auteur comme celle des autres membres du groupe, le formateur reste vigilant pour repérer tout ce qui semble sensé et travaille à affiner la procédure de le faire voir. Il y a ici un travail de révélation du sens et, comme l'annonçait le titre de cet article, c'est ici que loge le potentiel de réenchantement, quand le sens qui se révèle offre un agrandissement de la complexité de nos compréhensions du réel avec un sentiment d'émerveillement. Il s'agit de créer des conditions pour que ce qui fait sens pour les participants puisse se révéler et nous réanimer tous ensemble. Pour ce faire, le formateur interpelle le groupe à rester vigilant, l'attention ouverte à tout ce qui se joue dans l'instant de l'activité. Lorsqu'il donne la parole aux différents membres du groupe et accompagne le processus de déploiement du sens de leur résonance, il reste à l'affût des effets de ce qu'ils disent sur le processus de l'auteur. Au besoin, il va vérifier ses impressions auprès de celui-ci.

Avant de passer au travail de groupe en tant que tel, le formateur demande à l'auteur du dessin de choisir au sein du groupe une personne qui pourra prendre des notes pour lui tout au long de la séance. Ce scribe sert à dégager l'auteur de la pression de tout entendre, de tout comprendre et de tout retenir sur le champ. Par ailleurs, cette manière de faire permet de contourner les habitudes de pensées de l'auteur. La médiation du scribe lui permet ainsi de résister à la tentation de réfléchir des expériences inédites dans une logique régie par ses croyances habituelles et ses idées fixes. Le rôle de scribe participe à garder un espace d'ouverture dans ce processus de quête de sens et à éviter une fermeture prématurée du champ sémantique en forçant un sens pré-existant sur la nouveauté qui s'offre mais qui demeure encore à un stade pré-réfléchi. Cette manière particulière de travailler me permet de privilégier le sens émergent sur le sens déjà établi. Pour rester à l'écoute de ce qui veut émerger, il est important de savoir discerner les moments forts du processus, les moments d'ouverture, les moments propices pour offrir un nouveau regard ainsi que le temps juste pour mettre fin au processus. Il doit savoir à quel moment le processus est terminé pour boucler avant que la vitalité du groupe ne s'épuise. La personne est alors suffisamment sollicitée et elle va continuer son travail en solo. C'est à elle de continuer son processus une fois nourrie par les apports du groupe dans le travail collectif.

UNE ANALYSE DE MA PRATIQUE D'ACCOMPAGNEMENT EN GROUPE PAR LA MEDIATION DU DESSIN

Pour illustrer le travail auquel je fais référence depuis le début de ce texte, voici un cas type d'accompagnement par la médiation d'un dessin fait dans le cadre de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales à l'UQAR, le 11 janvier 2008. Pour les fins de compréhension de ce verbatim, mes interventions seront présentées par un "M." et les interventions de mon interlocuteur principal par un "J." Les autres participants seront présentés par la première lettre de leur prénom. Chaque intervention sera précédée d'un chiffre pour faciliter le repérage. Le moment de cet entretien en groupe est en avant-midi du vendredi de leur première fin de semaine à l'hiver, de retour des vacances des fêtes. L'étudiante est la première à offrir qu'on regarde son dessin et nous procédons sans plus.

Exemple de travail initial de groupe à l'aide du matériel de Joannie

Dialogue	Mon vécu, mes réflexions
M. place le dessin au centre du groupe par terre.	J'ai besoin comme pédagogue d'installer le dispositif : la méthode.
1. M. : Si vous voulez le regarder de plus près on le fera circuler. Dans ce type de travail, la personne qui va présenter son dessin va avoir besoin d'un scripteur. <i>Vous allez être pressé d'oublier.</i> Trouve-toi un scripteur.	Je sais que je commence avec l'auteur du dessin et devrai finir aussi avec elle. Cette règle est fondamentale : redonner à l'auteur son autonomie et sa centralité. Il doit avoir le dernier mot. Il portera ainsi plus loin toutes ces résonances.
Quelques secondes plus tard... 2. M. Tu le regardes et tu me dis quelle impression tu avais lorsque tu as terminé ton dessin.	Je cherche l'impression qu'elle en a dégagée : qu'a-t-elle ressenti ? qu'a-t-elle pensé ? Où est-elle à la fin de ce travail visuel, qui est commencé.
3. J. J'avais l'impression de ne pas être douée en art.	Voilà ce qui se donne : d'abord un jugement de valeur négatif sur son dessin. <i>Il y a déjà là le rapport de l'auteur avec sa vie.</i> Le dessin et le processus sont importants. Installer le lien très étroit entre l'œuvre et l'auteur. Je vais chercher constamment à faire des liens entre ses propos et des aspects du dessin. <i>Pourquoi ? C'est sa création, sa vie.</i> Quels liens établit-il avec cela ? Ce lieu de l'imaginaire, cette production possède aussi son génie propre, un génie organisateur. J'oserais dire, plus près du Soi. On ouvre cette porte sachant qu'on ne pourra jamais en épuiser les sens.
4. M. On va partir avec ça. Trouve-moi dans ce dessin où il y a une couleur, une forme, un... ...qui dit : <i>"je ne suis pas douée en art"</i> . La première impression c'est le juge qui intervient où est-ce qu'il est ?	
5. J. C'est plus quand je regarde le dessin en général, je...	
6. M. Explique-moi pas, trouve la place où est-ce que c'est ?	Il y a ici quelque chose de normatif où je vais moins chercher ses rationalisations qu'une réponse à ma question bien concrète. <i>Mais en même temps, cette injonction paradoxale où je souhaite qu'ils évitent le jugement...</i>
7. J. Mon rond n'est pas très rond	
8. M. Ton rond, qui est ici rose, n'est pas très rond. C'est ce cercle qui s'appelle <i>"je ne suis pas très douée en dessin ?"</i>	Rose est la couleur du trait employé pour tracer le cercle.

9. J. Oui.	
10. M. On est dans le paradoxe, le juge est rose. Ce n'est pas habituel de voir un juge rose. (Les gens rient.)	J'aime souligner les énoncés soulevant des ambiguïtés, des singularités que je trouve porteurs de sens très privés et très riches. Ce sont souvent des accidents qui permettent des ouvertures vers un sens émergent. Ils ont un énorme potentiel de grâce.
11. M. Vous quand vous regardez ce dessin où va votre regard ?	Je choisis ce moment précis pour demander l'avis des autres membres du groupe. Mon choix de me tourner vers le groupe est motivé d'abord par la nécessité, à cette étape du processus, de créer des conditions de fertilité du croisement de regards en vue de multiplier le sens. J'ai également besoin d'installer le processus de groupe. Nous sommes dans une création collective de l'ouverture. Je sens par ailleurs que je ne peux aller plus loin pour le moment avec cette étudiante. Parce que, d'une part, son dessin est pauvre esthétiquement, ce qui me fait penser que le champ de son expression est limité, je constate aussi que ses associations sont courtes, sans élaborations. D'autre part, tout dans sa manière de s'habiter dans l'instant me laisse l'impression d'avoir affaire avec une personne qui a probablement connu des expériences de souffrances, voire même de violence.

La fonction du groupe dans la construction plurielle de sens

"Nul ne porte seul son humanité".

Il me semble important ici de permettre au lecteur d'avoir accès à un exemple du travail d'*herméneutique instaurative*⁸ qui se fait en groupe, par et pour le groupe, dans

⁸ *"Le symbole ne réduit pas le sens de ce qui est vécu, il ouvre une possibilité de compréhension créative lorsqu'on se rend réceptif aux significations qu'il fait émerger en nous. Cette contemplation méditative est une forme de rêverie éveillée, une attention/présence à ce que l'expérience et sa symbolisation nous racontent... Il s'agit d'une attention ouverte aux associations, aux résonances, aux prises de conscience qui émergent dans la contemplation de l'expérience ou de sa symbolisation. En anthropologie symbolique, ce mode d'interprétation/compréhension est appelé "herméneutique instaurative". L'herméneutique désigne l'art de l'interprétation et de la compréhension. L'herméneutique ne cherche pas à expliquer le symbole en le réduisant à une cause, elle cherche au contraire à le comprendre en explorant des significations que le symbole fait jaillir (instaure) dans la conscience de l'interprète. L'herméneutique instaurative est une attention aux résonances symboliques que l'expérience produit dans notre esprit. Alors ce n'est plus l'interprète qui donne sens à l'expérience, mais c'est l'interprète qui est révélé à lui-même par les symbolisations que l'expérience instaure en lui". (P. Galvani, 2004)*

une visée de production collective de sens et de savoirs et dans une vision co-formatrice. Voici un extrait du verbatim fait avec une autre étudiante dans le cadre de l'atelier dont il était précédemment question. Cette étudiante avait fait quelque chose d'original en choisissant de travailler sur un support en trois dimensions pour faire le travail proposé. Pour les fins de compréhension de ce verbatim, mes interventions seront présentées encore une fois par un "M." et les interventions des autres membres du groupe qui interviendront ici par des noms de substitution qui visent à sauvegarder l'anonymat des participants. Le moment de cet entretien en groupe est en fin de journée de la même dernière fin de semaine d'hiver de ce groupe de maîtrise. L'étudiante qui offre son matériel pour faire travailler tout le groupe n'apparaîtra ici qu'à la fin et au début de cette partie du verbatim.

Travail collectif sur le matériel symbolique de Marie

Le verbatim des échanges	Description et réflexions sur et au cœur de la pratique
Marie : La veille, j'avais décidé de ne pas faire un mandala en dessin parce que j'aime pas beaucoup dessiner. Je suis contente d'avoir suivi mon élan de travailler avec du 3D, avec de la matière.	
M. : C'était quoi ton impression après avoir fini ton mandala ? Tes pensées ?	Je cherche à savoir ce qui se donne à la personne spontanément après ce travail. Cette symbolisation l'amène où ? Avec quoi demeure-t-elle dans un 1 ^{er} temps ?
Marie : Ça ressemble à l'espace, à des petites galaxies, à des regroupements de planètes avec des alignements. C'est comme des systèmes de planètes avec des satellites qui gravitent autour. La petite pierre rose, c'est la pierre qui va avec la grosse pierre blanche. C'est évident que ces deux là vont ensemble. Et puis celles-là vont avec cette pierre-là.	Elle décrit d'abord l'impression visuelle qui s'en dégage, donc plus le résultat que quoi que ce soit d'autre. Elle semble aimer cela...
M. : Et vous ? Quelle est votre expérience ? Où vont vos yeux ?	Je veux maintenant connaître les premières impressions des autres membres du groupe.
Marie : On dirait qu'elle a placé les pierres selon les quatre points cardinaux, comme si elle voulait faire un rituel, une incantation, une prière.	
M. : Fais-moi une prière avec ces pierres aux quatre points cardinaux.	La nécessité de suivre la personne dans son propre univers et faciliter le déploiement de ce regard singulier, à chaque fois.

Marie : <i>Que tout soit en ordre, selon Ta volonté.</i>	
Noémie : Moi, je vois de la beauté et du mystère. C'est le chaos, le Big Bang originel. Tout est à faire. Tous les éléments sont là en ce moment.	
M. : Donne-moi des exemples de beauté, de mystère et de Big Bang.	
Noémie : Sur la beauté, je n'ai pas grand-chose à dire. Mon mystère, c'est dans le fond une part de moi que personne n'a jamais touchée.	
M. : Toi, tu y touches ?	
Noémie : Parfois	
M. : Et le Big Bang ?	
Noémie : C'est des lieux de passages.	
M. : Tu pourrais m'en donner un exemple dans ta vie ?	
Noémie : En ce moment...	
M. : Tu es dans un Big Bang depuis quand ?	
Noémie : 7-8 mois	
M. : Tu mettrais d'autres mots sur le Big Bang ?	
Noémie : Désorganisation.	
M. : Et qu'est-ce qui parle de la beauté et du mystère ?	
Noémie : Quelque chose en moi de plus intime.	
M. : O.K.	Je perçois visiblement qu'elle veut garder ce lieu intime et il est essentiel de respecter cette limite.
Jean-François : Sous les pierres, il y a de la poudre, comme de la poudre d'or.	
Plusieurs membres : De la poudre d'art ou d'or ?	
Jean-François : De la poudre d'or qui dort !	Il accepte cet incident en composant...
M. : Essaie donc quelque chose avec ça !	
Jean-François : Ça me parle de la passivité. Sous les pierres, il y a de la poudre d'or qui dort. "Je m'appuie sur toi pour me faire activer".	
M. : L'or te dit : " <i>Je compte sur toi pour me réveiller</i> " ? ... Tu connais ces	L'expression est en apparence beaucoup trop interprétative et l'étudiant s'arrête. Il aurait été

côtés de toi qui comptent sur la relation pour apparaître, pour être mis en action ?	beaucoup plus juste de simplement reformuler, comme : <i>tu connais ces côtés "poudre d'or" qui comptent sur toi pour être activés?</i>
Jean-François : Non...	
M. : C'est bon.	
M. : Je suis intrigué par la sculpture qui est élaborée à partir d'un support en 3D ; une protubérance quelconque sur la face cachée met l'objet dans un angle penché, je voudrais le retourner. Ce support, c'est une sculpture qui a deux côtés. C'est quoi le sens de tout ça. Faites-moi quelque chose avec ça !	Il y a un silence. Je vais essayer d'ouvrir d'autres pistes qui pourraient continuer le travail d'élucidation. Personne ne semble parler du fait que la sculpture a aussi une autre face.
Marie : Ce n'était pas prévu ça ! J'avais oublié ce qu'il y avait de l'autre côté.	
M. : Il y a une intelligence dans le choix du support.	
Stéphanie : C'est l'envers de la médaille.	
M. : Oui, c'est sûr que c'est un autre visage.	On aperçoit un visage sculpté.
Solange : Ouf, je suis contente. Enfin... ! Tout d'un coup c'est bon ! (rires) Il fait chaud !	Il se passe visiblement quelque chose pour cette étudiante... qui semble dans tous ses états.
M. : Quoi d'autre ?	
Solange : C'est le diable (le visage sculpté). Ça m'excite. Le diable, c'est le support (le support : elle réfère au fait que l'auteure a choisi cette plaque préalablement sculptée sur cette face pour y développer sa propre création sur l'autre face). C'est dans mon bassin. C'est le diable et je suis assise dessus! (rires). L'autre côté, c'est beau et intelligent, mais là (de ce côté) la sensation c'est, c'est le diable !	
M. : Tu as le diable au cul ?	Elle ne tenait plus sur sa chaise.
Solange : (rires) Moi je cherche le divin et faut que je passe par le diable ! Plusieurs années tu te retiens et cela crée une profonde tristesse. Les	Cette étudiante parle en effet très souvent de son désir du transcendant. Elle est visiblement soulagée d'accéder à tout ce

deux côtés m'évoquent le dévoilement, c'est extraordinaire !	feu qui l'habite très concrètement, très physiquement.
Elle est exaltée pendant plusieurs minutes...).	
M. : Fais-moi quelque chose avec ça ? Qu'est-ce que cela évoque, ces deux côtés du support ?	Noémie montre des signes visibles qu'elle n'aime pas ce qui arrive, cet autre côté et ...
Noémie : Moi, ça m'a fait : " <i>Quelque chose de laid vient de s'installer sur ma beauté. Ma beauté est restée prise en dessous. Comme si on venait de mettre un couvercle sur ce que j'ai de beau. Un couvercle sur ma confiance (son expérience du retournement de l'objet)</i> ".	
M. : Comment cela a été touché ?	
Noémie : Par le regard des autres. Maintenant, le mandala à l'air d'un tas ! Il faut juste le retourner.	
M. : Fais-le!	Elle n'est visiblement pas bien du tout. Elle fait une expérience tout à fait opposée à celle que faisait Solange un moment plus tôt.
Noémie : Je sais pas faire ça.	
M. : Tu dois le savoir. Ça se peut que tu ne saches pas que tu sais retourner.	J'essaie de lui dire qu'elle a peut-être ce savoir mais qu'elle ne le sait pas consciemment. En fait, j'essaie de contourner sa résistance dans l'instant en la tenant dans un rôle de pouvoir.
Noémie : Ça ne reste pas sur l'autre côté longtemps (du côté de la beauté).	
M. : Tu sens quoi ?	
Noémie : C'est un mécanisme automatique. Là, je me sens en panique.	
M. : Ça ne paraît pas beaucoup.	En effet, elle ne montre pratiquement aucun signe physique de cette panique même si je la sens.
Noémie : Plus la panique grandit, plus je diminue.	Voilà le sens. Elle disparaît.
M. : (Il invite Noémie à se lever et à retourner le mandala.)	Je suis devenu très proche d'elle et de sa panique et veut visiblement lui permettre de la prendre en main, d'agir et de la diminuer quelque peu.
Noémie : (Elle va le retourner et elle se rassoit.) Je me sens toujours aussi paniquée. J'ai envie d'aller le retourner.	
M. : Vas-y	

Noémie : Elle le retourne à nouveau et dit : Au moins, comme ça il est stable. Ça me réconforte.	
M. : (...) Ce que vous êtes devenus est une totale invention avec les moyens du bord.	Je choisis de garder un regard plus général sur l'événement tout en soutenant Noémie. Quel que soit le mécanisme d'adaptation, il demeure la meilleure invention dans les circonstances qui ont été les nôtres.
Noémie : C'est sûr.	
M. : Ça va ? Tu es ici, avec nous ?	J'essaie de vérifier si un certain calme relatif est revenu et si elle est disponible, ici et maintenant.
Noémie : Oui.	
Diane : Je ne suis pas étonnée à voir l'autre côté comme ça. Tout le long je me disais : Pourquoi c'est croche ? Moi, je n'aurais jamais pu choisir un support croche, jamais, jamais. Quand j'ai vu le diable, je me suis dit : Ouin. Et puis tranquillement, c'était moins pire que ça soit croche.	
M. : Donne-moi un côté croche de toi.	
Diane : Quand j'improvise. Quand j'arrive à un cours ou autre activité pas préparée.	
M. : (M se tourne vers Marie pour avoir ses impressions après tout ce qui vient de se dire.) Alors dis-moi finalement, de tout ce qui a été dit, qu'est-ce qui semble avoir plus de résonance pour toi ?	Pour continuer d'éviter qu'une manière de voir prévale, je tiens à toujours donner le dernier mot au créateur de l'œuvre.
Marie : Ce qui me fait réagir le plus, c'est ce que Diane vient de dire. Pour moi, cela n'a pas d'importance que le support soit croche. A la limite, j'avais même pas vu qu'il était croche. En fait, pour moi il n'est pas croche. Le seul moment où j'ai été sensible au fait qu'il porte un relief c'est quand j'ai collé les pierres. A ce moment, pour que tout fige bien, j'ai du tenir le mandala bien droit dans mes mains et j'ai attendu que la colle durcisse. Je trouve ça fou toutes ces oppositions. Surtout, je ne m'étais pas du tout imaginé qu'on retournerait le	

<p>mandala. Quand les gens ont commencé à parler, j'ai très vite vu l'opposition un peu partout. Il m'est revenu que ce support m'a été donné par mon père et que m'a mère m'a donné les pierres qui sont collées de l'autre côté. Je vois mes parents comme deux êtres totalement opposés qui se complètent. Il y a un côté noir un peu hors normes et un côté coulis d'or bien organisé!</p>	
---	--

Retour réflexif sur cette pratique de ma pratique de production collective de sens et de savoir

Le formateur doit pouvoir guider avec douceur et fermeté le travail du groupe en vue de pouvoir créer des conditions pédagogiques optimales pour faciliter la construction collective de sens, dans un climat qui n'est pas contaminé par les interprétations sauvages des différents membres du groupe. Il faut rappeler ici que la mise en dialogue des autres membres du groupe avec le dessin de la personne qui travaille a comme visée d'ouvrir le sens de l'objet symbolique en question. Le groupe est invité à investir la sensorialité de son expérience visuelle et kinesthésique. Le formateur invite tout un chacun à observer ce que fait son regard : qu'est-ce qui attire votre attention, quelles sont les pensées, les sensations, les sentiments qui vous viennent quand vous regardez ce que vous voyez ?

Par ailleurs, cet exercice a comme mission de permettre à chacun d'avoir accès à son propre espace intérieur à partir duquel il reçoit l'œuvre de l'autre et vit ainsi une expérience de résonance intense avec cette dernière. Le formateur doit rappeler au groupe que la réception de chacun parle d'abord et avant tout de lui. Ce travail de réappropriation de nos propres projections suppose que tout le monde comprend très bien, avant de commencer le travail collectif, le principe selon lequel : *"Même si ce que je dis parle bien à l'autre cela parle d'abord et surtout de moi"*. La saisie de ce principe exige et permet tout à la fois un climat d'ouverture, de respect et de non jugement. Cela fait également de ce moment de lecture plurielle une occasion pour chaque membre du groupe de se laisser rejoindre par sa propre vie et de se laisser éclairer sur ces zones obscures qui tout à coup deviennent conscientes et sentées, non seulement pour lui mais aussi pour l'ensemble du groupe.

Ce travail collectif qui est proposé ici a comme visée essentielle d'offrir à l'auteur la possibilité de sortir des contours habituels de ses propres interprétations à propos de la question qui le préoccupe et du dessin lui-même. Ainsi tout en sachant que ce que les autres disent à propos de son dessin leur appartient complètement, l'écoute de la

réception qui est réservée à sa création permet à l'auteur d'être moins défensif et plus en sécurité. Ainsi, il devient possible pour lui de dépasser ses limites et d'accéder à des interprétations plurielles. Ce processus permet au sujet apprenant d'entendre enfin son propre Soi⁹ par la voie de contournement que lui offre la parole des autres à propos de leurs propres résonances. Un tel travail permet d'expérimenter avec évidence à quel point le singulier touche à l'universel. Faire référence à l'action du Soi dans ce type de travail, c'est accepter de faire de la place à la grâce, c'est assumer une posture particulière qui autorise une ouverture au transcendant. Cette incursion du sacré dans un espace habituellement profane nous fait penser aux travaux de M. Eliade (2006, p. 159). En effet, comme nous le rappelle mon amie et collègue D. Boutet (2007, p. 1), Eliade espérait que nous puissions nous préoccuper de "*déchiffrer le camouflage du sacré dans le monde désacralisé*" (2006, p. 159) et ce dans des espaces spécifiquement non religieux. Ce sont des conditions de travail qui vont permettre une qualité de présence en groupe qui seront le garant de cette incursion du sacré au sein de ce travail.

Le formateur assume également la responsabilité de préciser non seulement la méthodologie du travail de groupe mais tente de préciser avec les participants les conditions nécessaires à ce type de travail. Il s'agit ici de préciser le contrat qui lie les membres de ce cercle. La richesse de ce travail dépendra de l'implication de chaque membre à se laisser concerner et à partager avec les autres ce qu'il voit, ce qu'il sent, ce qu'il pense et ce qu'il vit au cours de cette expérience commune. C'est de cette implication et de ce partage que dépend le déploiement du processus individuel et collectif. Personne ne peut y arriver seul et chacun est dans ce contexte responsable du déploiement de tous. Nous travaillons alors dans une dynamique qui ne vise pas le consensus mais qui mise sur les différences. C'est la multiplication des points de vue qui participe à l'ouverture du sens. Il y a ici un apprentissage majeur du dialogue. À partir de ce que chacun voit, de ce qui attire son attention, le formateur par son accompagnement amène les participants à nommer ce qu'ils voient, ce que cela évoque pour eux, à faire des liens avec leur vie par ailleurs et, d'association en association, le sens se construit progressivement. Règne ici la règle de libre-association pouvant conduire vers une «adéquation» entre l'expérience de la personne dans l'instant et la symbolisation qu'elle se donne. Au cours de l'échange, il y a des moments où on assiste à un ajustement perceptible de la personne, des signes qu'elle pointe sur le dessin et des mots qu'elle laisse monter à sa conscience pour nommer son expérience immédiate. K. Wilber (1996, p. 107) parle de véracité, sincérité,

⁹ Ce concept est pris au sens jungien du terme. *Le Soi est un concept limite qui regroupe en un même ensemble le conscient et l'inconscient : inconscient personnel et inconscient collectif. Il traduit l'expérience de la totalité, la capacité de représentation de la totalité, autant que le processus psychique qui va dans le sens d'une conscience englobant de plus en plus d'éléments inconscients. Le Soi intervient dans le processus d'individuation : il en est le moteur, l'organisateur et, dans une certaine mesure, le but.*

intégrité, crédibilité pour nommer ce phénomène d'accordage entre la personne qui parle et ce qu'elle tente de nommer. Dans le même ordre d'idées, E. Gendlin¹⁰ (2000) parle de "felt meaning", pour nommer ce moment où la personne trouve les moyens de symboliser adéquatement son expérience sensible, qui par conséquent se déploie en passant du ressenti à sa verbalisation et au partage avec les autres. On assiste alors à l'unification dans la parole de la saisie du sens émergent qui s'incarne corporellement ; c'est cette forme d'incarnation que E. Gendlin (2008) appelle le sens corporel (felt sense). Sa symbolisation et son expression génère plus de vitalité pour tout le monde dans le groupe, on voit ainsi avec évidence à quel point le sens saisi à son émergence potentialise les individus et les groupes de manière tangible.

Dans ce processus de saisie et de partage du sens, une place importante est laissée aux accidents ou encore aux singularités aussi bien inattendues qu'inespérées. Tout ce qui semble anodin, incongru ou encore complètement illogique exige qu'on s'y attarde pour débusquer le sens possible qui s'y cacherait. Pour ce faire, le formateur insiste pour demander à la personne qui parle de faire les liens entre ce qu'il dit, ce qu'il fait, voire même ses mimiques, toute forme d'expression de l'expérience qu'il est en train de faire avec une partie du dessin quelle qu'elle soit. La qualité de présence du formateur participe à maintenir les participants présents à ce qui se passe dans l'instant. La stratégie qui semble la plus efficace ici consiste à inviter le groupe dans une attitude qui les oblige à rester relié à eux, au dessin, à ce qui se passe dans le groupe dans l'instant et enfin au formateur. Ainsi, chaque parole prononcée doit trouver son point d'ancrage quelque part dans le dessin ou du moins dans le rapport que la personne qui parle entretient avec ce dessin. Cela facilite des échanges inscrits dans l'expérience du sujet mais aussi et surtout dans l'expérience commune que le groupe est en train de faire dans l'instant. Le formateur fait ici une confiance absolue au processus, il sait suivre ce qui se passe pour les personnes en particulier et pour le groupe dans l'ensemble. L'acuité de l'attention des participants à ce qui se passe, la capacité du formateur de les retenir dans l'évolutivité du processus et ainsi de montrer ce qui s'y dévoile finit par révéler une intelligence cohérente que j'aime appeler l'intelligence collective. En effet, ce qui se laisse voir dans ces lieux-là ne pourrait être aussi riche dans un travail en dyade ; c'est le groupe mais surtout la qualité de sa présence et la maîtrise que le formateur a de son métier qui permettent au groupe et aux individus de laisser apparaître ce qui cherche à émerger.

¹⁰ E. Gendlin nomme parfois le sens corporel la "signification ressentie", ce qui indique que le corps, à travers ce ressenti, "sait" ce qu'il en est. Cette assertion est souvent transcrite par les personnes par l'expression "le corps ne ment pas" : si l'on est à l'écoute de cette sensation, il devient difficile de se tromper et de se leurrer. *"Le sens corporel n'est pas une expérience mentale mais une expérience physique. [...] Le sens corporel ne se présente pas sous forme de mots, de pensées ou d'un autre élément distinct. Il se présente comme un sentiment physique unique, bien que souvent déconcertant et complexe."* (p. 41-42). *"Un sens corporel, c'est le corps et l'esprit avant leur séparation"* (p. 163).

Le formateur a la responsabilité de créer des conditions qui permettent à chacun de faire suffisamment confiance pour laisser apparaître ce qu'il porte qui est susceptible de mieux l'éclairer tout en éclairant les autres à propos de ce dont il est question entre nous. La responsabilité de création de sens est ici véritablement collective. L'implication volontaire de chacun, son engagement résolu est ici un impératif pour que le sens puisse émerger et nourrir chaque personne et par conséquent toute la collectivité. Nous participons ainsi solidairement à valoriser la co-existence des points de vue divergents. L'espace est suffisamment large et ouvert en nous et entre nous pour accueillir les paradoxes si c'est nécessaire. Nous sommes ici dans un processus collectif d'autorisation qui favorise non seulement la création du sens et du savoir, mais aussi le déploiement des personnes et d'une intelligence qui les transcende tous.

CONCLUSION

Comme il a été annoncé au début de ce texte, je souhaitais, à l'occasion de cette étude d'inspiration praxéologique, m'informer et partager avec les autres à propos du sens et des savoirs logés au cœur de ma pratique d'accompagnateur. J'espérais ainsi mieux la comprendre, tout en la renouvelant, par une analyse réflexive à vocation formatrice et transformatrice. J'ai fait le choix dans ce cas-ci de regarder de plus près une pratique psychosociale d'accompagnement groupal du changement humain, particulièrement influencée par mes pratiques d'intervention d'inspiration artistique. Je travaille par la médiation des arts visuels dans une conception propre aux arts contemporains. En effet, comme le précise avec justesse D. Laurier et P. Gosselin (2004) :

"On a eu tendance anciennement à comprendre la création artistique d'abord et avant tout comme un lieu d'expression. Au cours des dernières décennies, [...] on en est venu à la comprendre davantage comme un lieu de construction de savoir, de développement d'idées et d'élargissement de la conscience. On comprend ainsi que le travail de création représente une démarche de connaissance au plein sens du mot." (p. 168)

Il faut rappeler ici que le praticien que je suis devenu travaille davantage avec ce qu'il est qu'avec les outils dont il dispose, même si ceux-ci restent très aidants pour encadrer les processus à l'œuvre. Ce travail à médiation de création visuelle est d'abord d'inspiration artistique. Cependant, les influences intellectuelles, philosophiques, praxéologiques et spirituelles qui ont donné forme à ma trajectoire d'homme et de praticien sont toujours à l'œuvre dans tout ce que je fais et se glissent subtilement dans ma façon de voir et de mettre en œuvre mon action d'accompagnateur.

A la sortie de cette première partie de la longue réflexion sur ma pratique que je viens de commencer, je constate une fois de plus la force de ce travail. Je redécouvre

également que la pertinence de ma pratique d'accompagnateur réside beaucoup moins dans les médiums utilisés. La justesse de ma pratique émerge de ce que le formateur que je suis est devenu au contact de ce type de travail, mais surtout en relation des mentors qui l'ont initié et de sa manière de se former constamment par la mise en action de ses propres apprentissages.

Le fil rouge qui sert de trame de reliance à l'ensemble de mes pratiques est forcément l'axe du réenchantement. L'intention qui met en mouvement toutes mes actions en formation, en recherche comme en intervention, a comme colonne vertébrale la quête de réenchanter ma vie comme celle des autres. C'est une action formatrice à visée politique et spirituelle car c'est une résistance au désenchantement généralisé de la culture actuelle qui évolue sous le joug des scientifiques et des matérialistes qui ont divinisé la vision du monde inspirée par un capitalisme et un individualisme réducteur. Cette vision du monde nous a permis de perdre nos illusions magiques sur le monde pour les remplacer par une autre illusion, une vision réductrice où tout est explicable. La fragmentation implicite de tout ce qu'elle regarde ne peut pas approcher la complexité des phénomènes humains (J. Staune, 2007).

Une pratique qui vise le réenchantement du monde et des personnes cherche avant tout à créer des conditions pour que puisse émerge dans nos dialogues un sens transcendant qui révèle une dimension beaucoup plus grande que la somme des individus en présence. Nous pourrions parler d'intelligence collective, mais l'acception de ce terme la consigne dans un espace cognitif trop associé au cyberspace¹¹. Nous croyons que ce concept est limitatif. Lorsque les interactions dans un groupe ou une collectivité sont d'une certaine qualité de reliance, quand elles deviennent un nouvel art de la coopération, un art du dialogue entre les acteurs concernés, alors émerge une forme d'intelligence dite collective, qu'il faudrait peut-être appeler conscience collective. Une pratique d'accompagnement qui vise le réenchantement doit faciliter l'émergence de cette conscience en sauvegardant la poésie inhérente à la vie. La vie contient une dimension sacrée qui nous force à constater avec humilité qu'il y a des conditions à créer pour autoriser un regard qui permet une ouverture sur d'autres niveaux de réalité. Cette ouverture revitalise les individus et les collectivités en ne les réduisant pas aux matériaux qui les composent. Pour ce faire, je rappelle l'importance, dans une quête véritable de sens en groupe, de créer des conditions pour que les regards croisés puissent permettre à chacun de s'approprier ses représentations, projections et autres symbolisations.

Je voudrais m'appuyer sur les propos de M. Legault, lorsqu'il affirme que :

¹¹ P. Lévy (1994) proposa ce concept pour décrire la révolution cybernétique avec l'avènement d'internet. Il la définit comme une intelligence partout distribuée, sans cesse valorisée, coordonnée en temps réel, qui aboutit à une mobilisation effective des compétences.

"[...] une séance d'analyse de pratique en groupe est un vécu en soi et que la nature de ce vécu peut influencer la qualité de la démarche réflexive. Le temps dit de la réflexion n'a pas à être un temps privilégiant uniquement le mode mental de la rationalité habituelle. La mise en scène praxéologique, par son lien avec la créativité, la symbolique et le corps, ouvre la possibilité de privilégier, au besoin, le mode non rationnel ou "arationnel" dans la démarche réflexive du praticien. Ces deux modes sont opérants dans le vécu de l'action et le fait de les mobiliser conjointement dans le temps dit de la réflexion agit sur la qualité de la réciprocité." (Legault, 2005, p. 43)

La validité du sens et du savoir produits dans de telles circonstances dépend donc de la qualité de cette réciprocité, du climat de confiance créé et de la qualité de présence déployée par les participants ainsi que de l'écoute du silence qui permet l'ouverture à l'émergence. J'aborderai dans les textes à venir, en m'appuyant toujours sur ma propre pratique, les fondements philosophiques et les conditions praxéologiques du travail de groupe qui tend à favoriser l'émergence de cette conscience collective.

BIBLIOGRAPHIE

- Berman, M. (1981). *The reenchantment of the world*. Cornell University Press. Voir aussi du même auteur : (1989). *Coming to our senses*. Simon & Shuster.
- Boutet, D. (2007). *L'art et le sacré*. Conférence présentée au "Transdisciplinarity and the Unity of Knowledge", June 2-6, 2007, à Philadelphie, PA, USA, un programme de Metanexus Institute (www.metanexus.net).
- Dilthey, W. (1947). *Le monde de l'esprit*. Paris, France : Aubier/Montaigne.
- Eliade, M. (2006). *L'épreuve du labyrinthe*. (p. 159). Monaco : Du Rocher.
- Fortin, A. (1992). Les divers visages de la méthode de laboratoire. Dans R. Tessier et Y. Tellier (eds), *Changement planifié et développement des organisations*. Tome 7. Méthodes d'intervention, consultation et formation, p. 135-156.
- Gadamer, H.G. (1996). *La philosophie herméneutique*. Paris, France : Puf.
- Galvani P. (2004). *Exploration de moment intense et de sens personnel des pratiques professionnelles*. Dans *Revue Interaction*, n°8(2), p. 102.
- Gendlin, E. (2000). *Focusing, au centre de l'homme* (p. 41-42, 163). Montréal, Canada : De l'Homme.
- Gendlin, E. (2008). La primauté du corps et non la primauté de la perception. Dans *Revue Expliciter*, n° 74, p. 41-47. Voir dans le même numéro l'introduction à ce même article par P. Vermersch. (p. 38-41).

Glaser, B.G. et Strauss, A. (1967). *Discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research.* Sociology Press.

Honoré, B. (2000). *Vers l'œuvre de formation : l'ouverture à l'existence.* Paris, France : L'Harmattan.

Landry, C., Pilon, J.M. et coll. (2005). *Formation des adultes aux cycles supérieurs. Quête de savoirs, de compétences ou de sens ?* Ste-Foy, Canada : Puq.

Lapointe, S. (2000). Vingt-cinq ans de formation en psychosociologie à Rimouski. Dans C. Dubé et R. Tessier, *Une profession aux multiples visages : histoire québécoise du mouvement des relations humaines et de la psychosociologie* (p. 177-188). Montréal, Canada : Avatar.

Laurier, D. et Gosselin, P. (2004). *Tactiques insolites : vers une méthodologie de recherche en pratique artistique* (p. 168). Montréal, Canada : Guérin.

Legault, M. (2005). La symbolique en analyse de pratique. Pour une pratique de la présence au vécu de l'action et au vécu de la réflexion (1^{ère} partie). Dans *Revue Expliciter*, n° 62, p. 43.

Lévy, P. (1994). *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace.* Paris, France : La Découverte.

Monod, J. (1970). *Le hasard et la nécessité: Essai sur la philosophie naturelle de la biologie moderne.* Paris, France : Seuil.

Noël, A. (2008). *La relation trans-formatrice : vers une éthique de l'accompagnement sensible* (p. 64-66). Mémoire de maîtrise en études des pratiques psychosociales, UQAR.

Paillé, P. (1994) L'analyse par théorisation ancrée. Dans *Cahiers de recherche sociologique*, n° 23, p. 147-181.

Paillé, P. (2007). La recherche qualitative : une méthodologie de la proximité. In H. Dorvil (dir.). *Problèmes sociaux. Tome III. Théories et méthodologies de la recherche*, p. 409-443. Québec, Canada : Puq.

Pilon, J.M. (2002). Le traitement des résistances, un chemin à la rencontre de l'autre et de soi, *Interaction*, 16(1), juin (p. 139-166). Université de Sherbrooke, Québec, Canada.

Pilon, J.M. (2005). L'accompagnement d'une recherche praxéologique de type science-action. Dans J.M. Pilon et C. Landry (eds), *Formation des adultes aux cycles supérieurs. Quête de savoirs, de compétences ou de sens ?* (p. 69-95). Ste-Foy, Canada : Puq.

Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II.* Paris, France : Seuil.

Riel, M. (1992). *Pratiques de changement collectif et individuel de 1960 à nos jours.*

Dans R. Tessier et Y. Tellier (eds), *Changement planifié et développement des organisations*, tome 1, p. 57-88.

Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflexive Practitioner*. San Francisco, USA : Jossey-Bass.

Staune, J. (2007). *Notre existence a-t-elle un sens ?* Paris, France : Presses de la Renaissance.

Wilber, K. (1996). *Une brève histoire de tout*. Boucherville : ed. Mortagne. Voir aussi du même auteur : (1988). *Les trois yeux de la connaissance*. Monaco : Du Rocher.