



Publication des chercheurs du C.E.R.A.P.
Université Moderne de Lisbonne
Juillet 2006

Communication présentée au Colloque international sur L'accompagnement et ses paradoxes - Questions aux scientifiques, aux praticiens et aux politiques ; Fontevraud, Mai 2003

Université de Tours – Département des Sciences de l'éducation

Université Catholique de l'Ouest – Département des Sciences de l'éducation

Accompagnement et stratégies d'attention aux mouvements

Marc Humpich

Le département de psychosociologie de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) mène depuis plusieurs années une recherche-action-formation autour de la *dimension perceptive* de l'accompagnement. Ce projet concerne plus spécifiquement l'accompagnement en formation « d'intervenants multidisciplinaires avec une orientation privilégiée vers l'accompagnement des processus de changement auprès des personnes et des groupes » (Rugira & Galvani, 2002).

Cette action s'est amorcée sur la base d'une prise de conscience collective de l'intérêt fondamental, pour des intervenants en relation d'accompagnement, du travail sur la perception de soi, des autres et de l'environnement. Du point de vue des professeurs du département, Denise Pilon, responsable des programmes, et Jeanne-Marie Rugira, un tel travail devait s'articuler concrètement autour la question de la présence à soi. Toutefois, la problématique qui se posait alors aux formateurs était la quasi-absence de modalités pratiques pour servir cet objectif.

C'est grâce à un mouvement de convergence transdisciplinaire que le projet a vu le jour. À l'occasion d'un colloque sur la communication organisé par l'UQAR en 1998, il m'a été proposé de présenter les éléments méthodologiques issus de la *Pédagogie Perceptive du Mouvement* (PPM). Cette méthodologie à la fois de recherche et d'accompagnement repose sur une exploration tant expérientielle que conceptuelle du mouvement humain et faisait déjà l'objet d'un enseignement professionnel dans les domaines de la santé, de la relation d'accompagnement et des disciplines et arts du mouvement (Berger, 1999 ; Bois, 2001 ; Courraud, 2002 ; Noël, 2000 ; Leão, 2002).

Sur l'élan de cette rencontre, nous avons initié une action de formation visant à développer une compréhension autant qu'une expérimentation de la relation au corps et au mouvement ; nous avons construit celle-ci au service d'une meilleure gestion des repères au sein des processus de changement.

Aujourd'hui, avec un recul de quatre années, l'expérience se révèle très encourageante. Il s'avère possible de proposer une action formatrice permettant de bâtir progressivement un sentiment identitaire nouveau chez l'accompagné, en développant les ressources attentionnelles adaptées à la relation perceptive aux *invariants humains* que sont le

sentiment d'incarnation, l'ancrage spatial, l'articulation avec la temporalité et la résonance empathique. De ces directions de prospection émergent des repères endogènes qui contribuent à enrichir la qualité de présence du futur intervenant, son ouverture et sa solidité, repères qui s'avèrent particulièrement pertinents dans l'environnement mouvant et générateur de stress qui est le nôtre aujourd'hui.

Dans le présent article, je me propose de partager très succinctement quelques points de vue issus de cette recherche en cours. Au-delà du cadre de l'accompagnement en formation d'intervenants psychosociaux, l'horizon formateur qui s'offre ici me semble être un apport à la question de l'accompagnement en formation dans ses aspects génériques.

Quelques questionnements mobilisateurs

Pour Jeanne-Marie Rugira, l'accompagnement en formation appelle l'urgence de « rejoindre l'autre dans qui il est vraiment » (Rugira & Galvani, 2002). Dans une telle perspective, nous avons choisi de mettre en avant la maturité du rapport que l'apprenant entretient avec lui-même ; ce lien que nous qualifierons ici de *premier* conditionne en effet la qualité de présence – ou d'absence – du sujet qui, rappelons-le, est aujourd'hui souvent considéré comme devant être placé au centre du dispositif formateur. Le déploiement de « liens vitaux » (Pineau, 2002) au sein du processus d'accompagnement sera d'autant plus généreux que l'accompagné peut s'investir en tant que sujet disposant d'un solide ancrage identitaire¹.

Toutefois, comme nous le précise Jean-Yves Robin (2002), il nous faut garder à l'esprit le « statut paradoxal de l'adulte », à savoir que « l'image qu'il donne n'est en rien celle de l'achèvement, comme le laisserait entendre l'étymologie du mot adulte, du latin *adultus*, signifiant achevé. » Si l'adulte en formation apparaît souvent comme « désorienté [...] et éprouvant quelques difficultés à conquérir son unité » (*ibid.*), cette instabilité de transition est un appel pressant à une action d'accompagnement permettant d'actualiser les repères identitaires de l'accompagné.

Cette nécessité pourrait être vue comme n'appartenant à aucune époque ; elle est en effet peut-être inhérente à l'action d'« œuvrer en formation » (Honoré, 1992). Ajoutons toutefois qu'au sortir des années 1990, comme nous le rappelle Jean-Pierre Boutinet (2002), « l'importance donnée à l'acteur et à son autonomie, à sa capacité à se déterminer par lui-même, à construire sa propre identité » se maintient. Peut-être même se fait-elle de plus en plus criante.

« La recherche pour cet acteur d'un sens possible à conférer aux entreprises qu'il mène » (*ibid.*) reste selon moi une donnée actuelle et le place dans l'impératif d'écouter mieux les enjeux internes qui fondent les motivations et définissent les intentions à la source de ses mouvements, que ceux-ci soient mouvements de réorientation, mouvements d'apprentissage, ou mouvements d'expression socioprofessionnelle.

Poser son attention sur ce qui est commun à tous

S'il s'agit, comme nous le propose Bernard Honoré (1992) d'accompagner l'« ouverture de la personne à sa propre existence », quels moyens peut-on lui donner pour « former, là où elle vit, le monde, les autres, elle-même » ?

Notre choix a été d'axer le « processus anthropoformateur » (Pineau, 2002) autour de la dimension somato-sensorielle de l'individu, en tant qu'invariant humain dépassant les

¹ Une lecture panoramique du processus d'accompagnement supposerait d'étudier également la richesse du lien vital que le formateur entretient avec lui-même ainsi que l'adéquation de l'« éco » de la formation avec cet objectif de donner toute sa place à la dimension existentielle de l'accompagnement.

clivages culturels ou autobiographiques. Dans cette perspective, je m'associerai pleinement à Jeanne-Marie Rugira qui dégage alors trois priorités (Rugira & Galvani, 2002) :

- « Il est urgent que les accompagnateurs apprennent à porter leur attention sur ce qui est universel avant de s'occuper de ce qui est propre à chacun. Une telle attitude devrait nous faire rencontrer ce qui fonde notre humanité plutôt que de nous enliser dans ce qui nous différencie et nous divise. [...] Accompagner l'autre, c'est d'abord l'inviter à poser son attention sur ce qui est commun à tous. Je plaide ici pour une approche somato-sensorielle de l'accompagnement. Le choix consiste alors à permettre à la personne accompagnée d'entrer en relation avec son corps et ses invariants, afin de trouver une voie de passage pour se rejoindre elle-même, et de trouver sa voix pour nous parler d'elle. »
- « La deuxième urgence était de faire en sorte que cette rencontre de chacun avec lui-même devienne l'occasion de construire un espace commun, un *entre-nous* dans lequel, ensemble, nous pourrions participer à un processus de co-accompagnement dans une démarche interformatrice. »
- « La troisième urgence, qui s'imposait comme un incontournable, était de reconnaître le nécessaire décloisonnement entre les pratiques formatives et les pratiques thérapeutiques. » Pour reprendre les propos de Bernard Honoré (2001) : « La formation est soignante au même titre que le soin est formatif. »

Au vu de ce qui précède se dessine un mode d'accompagnement en formation qui consacre un temps et construit un espace favorable à l'investigation active du lien vital que l'apprenant entretient avec lui-même, et des implications de ce même lien dans sa relation aux autres et à l'environnement. La PPM se trouve offrir des perspectives méthodologiques qui permettent aux accompagnateurs comme aux accompagnés de développer des ressources attentionnelles spécialement adaptées à la perception des paramètres constitutifs de ces liens vitaux.

Elle s'inscrit dans les figures d'accompagnement « biocognitives » (Pineau, 2002) au sens où elle apparaît comme n'étant « pas simplement intellectuelle, ni simplement partage de vie mais recherche d'un trait d'union entre les deux ».

Gagner sur l'imperçu

Nul besoin d'être un spécialiste pour constater le rapport distancié que l'être humain entretient généralement avec son corps. Cet éloignement place ce dernier davantage comme élément constitutif de l'environnement que du sujet lui-même. Bien que coïncidant spatialement avec le sujet, bien que média incontournable de ses activités perceptives et motrices, le corps a bien souvent le statut d'objet.

L'apprenant se pose ainsi comme utilisateur des ressources d'un corps avec lequel il n'entretient pas activement de sentiment d'appartenance.

Depuis cette attitude la plupart du temps non conscientisée, l'apprenant maintient sans le savoir ce que nous appellerons un état d'*imperception* (Bois, 2001).

Cette *imperception* peut se définir pour le sujet par l'absence de relation consciente au noyau de ses activités perceptives² mais aussi par l'absence de rapport aux phases pré-motrices et pré-réflexives de son agir. Il s'agit donc d'un inconscient qui n'est ni de nature psychanalytique ni de nature cognitive³.

² Dans cet article, le terme perception sera toujours pris dans le sens de *perception consciente*, à la différence de son acception en neurosciences. Une réflexion sur ce point peut s'amorcer à partir de la proposition suivante : « il faut établir à mon sens une distinction fondamentale entre la perception – recevoir ou interpréter des informations prises sur l'environnement ou sur soi-même par les cinq sens extéroceptifs ou la proprioception – et le ressenti de la perception. » (Bois, *op. cit.*)

³ Tel qu'introduit en neurosciences pour nommer l'impossibilité d'accéder au niveau computationnel des opérations réalisées par le cerveau.

Cet imperçu est actif en situation de formation. Il conditionne notamment l'articulation du sujet avec lui-même en tant qu'apprenant, mais aussi avec l'« éco » de la formation : le formateur, les médias utilisés, le cadre proposé...

La zone d'imperception trace ainsi un périmètre interne où la « prise de conscience et de pouvoir » (Galvani, 2002) de l'apprenant sur sa propre formation est impossible.

Elle limite d'autant les possibilités de genèse du sens.

L'enjeu de la proposition pédagogique devient dès lors de permettre à l'apprenant de répondre, au sein de la tâche gestuelle, à la question suivante : « Qu'as-tu sous les yeux en permanence et que tu ne vois pas ? » (Bois, 2002-a)

Le choix central de la PPM consiste à proposer à l'apprenant une mise en situation extra-quotidienne, dans le sens d'une excursion en dehors de ses habitudes afin précisément d'interpeller le potentiel d'attention non encore recruté.

Ce positionnement n'est pas sans rappeler les acquis de la psychologie expérimentale dans son étude du processus attentionnel chez le nourrisson. Celle-ci recense en effet trois facteurs mobilisateurs de l'attention : le mouvement, la nouveauté et l'insolite (Stréri, 1996).

Pour inscrire une activité gestuelle dans un contexte ménageant de la nouveauté, la PPM choisit de créer conjointement trois brèches dans la routine de nos mouvements : elle met l'apprenant en situation de reprendre une part active au sein des dimensions intentionnelle, temporelle et spatiale de ses gestes. Pour des raisons de concision, nous ne développerons pas ici ces aspects méthodologiques. Le lecteur pourra se reporter aux ouvrages cités en bibliographie (Berger, 1999 ; Leão, 2002).

Précisons simplement qu'avec de l'entraînement, porter ainsi son attention sur les paramètres du mouvement gestuel amène à percevoir ce dernier non pas comme un simple déplacement mais comme une *mise en action de soi* (Bois, 2001). La gestuelle investie par une certaine qualité d'attention sur laquelle nous reviendrons plus loin devient ainsi une opportunité d'« aperception interne » de soi, découverte remarquable rapportée par le philosophe français trop méconnu Maine de Biran (1766-1824) : « Je sens que je sens ; j'existe parce que je m'aperçois. »⁴ (Maine de Biran, cité par Bégout, 1995).

Le temps en mouvement devient alors anthropoformateur au sens de « formateur d'humanité » (Pineau, *op. cit.*). En transformant un mouvement quotidien simple en tâche gestuelle extra-quotidienne mobilisatrice de l'attention, la PPM crée l'opportunité d'une remobilisation des intelligences corpo-kinesthésique et intrapersonnelle (Gardner, 1993).

Se réapproprier et développer le processus attentionnel

Face à une tâche gestuelle comme celle que nous venons de décrire, une des premières découvertes de l'apprenant est son état chronique d'*inattention*. Mentionnons que cette instabilité attentionnelle qui constitue en fait l'attitude « naturelle » est régulièrement rapportée dans l'étude des pratiques d'exploration de l'expérience en première personne (Varela, Thompson & Rosch, 1993).

Toutefois, *éprouver* son geste « contraint » le sujet à mobiliser son processus attentionnel et l'amène à dépasser son état de dispersion.

Dans le même temps, il apprend à diriger et à stabiliser sa visée sur des faits précis de la physiologie du corps en mouvement. Il s'entraîne ainsi à reprendre possession de la *direction* de son faisceau attentionnel.

⁴ On notera au passage la qualité visionnaire de la recherche de Maine de Biran. Il faudra en effet attendre près d'un siècle pour que la science, en la personne de Sherrington, découvre l'existence de la proprioception. Ce dernier qualifiera ce sens caché de « sixième sens » et lui attribuera l'« ancrage organique fondamental de notre identité ». Cf. Roll (1994).

Notons au passage que la stratégie pédagogique consistant à porter son attention sur les invariants du geste⁵ est le moyen de ne pas se perdre dans la part naturellement personnalisante de la subjectivité. En effet, l'apprenant fait par lui-même l'expérience de deux natures de subjectivité :

- une subjectivité de premier niveau dans laquelle il entre en relation avec ses pensées courantes, avec la résonance affective ou symbolique des gestes qu'il exécute ;
- une subjectivité de deuxième niveau dans laquelle « il fait l'épochè majeure de tout ce qui n'est pas mouvement » (Bois, 2002-b). La visée attentionnelle en direction des invariants du geste est la voie de passage pour entrer dans cette subjectivité qui le met en rapport avec les choses du mouvement *telles qu'elles sont* et par la même occasion avec son mode d'agir *tel qu'il est*.

Il découvre l'*attentionnalité*, que Danis Bois définit comme « une attitude d'attention présente, mais non dirigée, à l'acte perceptif » (Bois, cité par Leão, 2002).

En conclusion du présent chapitre, j'insisterai sur la force formatrice de l'attentionnalité en soulignant sa pertinence pour l'accompagnant en formation : « Car c'est notre métier de préparer l'individu à être en mesure d'accéder aux faits tels qu'ils sont et à témoigner des faits tels qu'ils sont. » (Bois, 2002-b)

Organisation pratique de l'action de formation

Dans la présente stratégie d'accompagnement, il est important d'insister sur le caractère irremplaçable de l'exploration pratique. Nous rejoignons en cela les conclusions des chercheurs investis dans les démarches d'exploration en première personne : les données issues de l'expérience vécues sont irréductibles (Varela & Shear, 1999).

Cela explique également notre choix d'organisation du temps de formation : les ateliers d'exploration gestuelle et perceptive occupent environ 40% du temps total de formation, le reste étant consacré à des exposés théoriques, à des mises en situation d'accompagnement avec supervision, à des discussions-réflexions et à des démonstrations pratiques.

Nous nous affirmons ainsi dans le choix d'un « geste anthropologique formateur qui part de l'immersion dans l'expérience » (Rugira & Galvani, 2002).

Face au cadre conceptuel de la PPM (la phénoménologie, les neurosciences, les sciences de l'éducation ainsi que les arts, thérapies et disciplines reliées au mouvement) et à son remarquable potentiel de mises en situations pratiques, nous avons orienté notre proposition pédagogique autour de quatre temps :

- 1er temps : une introduction au développement de la compétence perceptive associée à des propositions de consolidation active du sentiment de soi ;
- 2ème temps : une exploration de l'ancrage spatial et de ses liens avec les enjeux identitaires de l'accompagnant ; quand ce dernier « trouve sa place », la quête identitaire de l'accompagné est facilitée ;
- 3ème temps : une exploration de l'articulation avec la temporalité et de ses implications dans la gestion de l'accompagnement ; développer l'accès à l'immédiateté perceptive permet une conduite d'accompagnement qui privilégie l'interaction *en temps réel* ; les gains au sein de l'ancrage temporel rendent l'intervenant plus cohérent dans la gestion différenciée des horizons de l'accompagnement que sont le court, le moyen et le long terme ;
- 4ème temps : une exploration des bases perceptives de l'empathie ouvre l'accès à la prise en compte active de la communication non verbale ; la formation à des pratiques d'accompagnement gestuel et d'introspection sensorielle offre des

⁵ Parmi les invariants du geste, citons la vitesse, l'amplitude, l'orientation, le mouvement linéaire ; ce sont là des faits physiologiques du mouvement. Ils sont donc communs à tous les sujets, mais le rapport perceptif à ces invariants est, lui, individuel. Pour un développement plus complet, voir Berger (1999) et Leão (2002).

modalités d'action individuelles ou en groupe prenant en compte l'unité somato-psychique des individus.

Précisons enfin que ces quatre temps de formation sont donnés sous la forme de modules intensifs de 45 heures chacun. Cette structure temporelle est particulièrement efficace dans le projet de construire, pour l'apprenant, un accès stable à ses repères somato-sensoriels au sein de l'agir.

Premier bilan

Nous sommes aujourd'hui dans notre quatrième année d'expérimentation de ce module que nous qualifierons de « *formation à une approche perceptive de l'accompagnement* ». À travers leur témoignage direct, leurs questionnaires d'évaluation des cours aussi bien que leurs journaux de bord, les participants – jeunes adultes et professionnels déjà en exercice – nous ont exprimé leur très fort intérêt pour cette approche.

Dans les faits, les cours proposés se révèlent un véritable laboratoire d'expérimentation où les apprenants explorent les enjeux réels de la relation d'accompagnement. Ils apprennent à prendre en compte non seulement ce qui se donne à voir ou à entendre – la part objective de la relation, mais développent aussi une aptitude à capter et à lire ce qui se donne à vivre – la part subjective de la relation.

Les cours sont révélateurs autant que structurants. Par leur mise en lumière de l'arrière-scène subjective de l'acte d'accompagner, ils mettent chaque participant en présence de sa potentialité en la matière tout en lui faisant rencontrer ses limites du moment. Celles-ci vont pouvoir être ainsi repérées et assouplies car l'ouverture perceptive au sein des processus de mouvement s'avère être une voie d'émancipation de ces habitus.

Les cours sont donc non seulement des opportunités de découvrir et de s'approprier une méthodologie de développement des ressources attentionnelles (et donc de la capacité d'écoute) mais constituent des temps de soin cognitivo-comportemental, au sens de temps libérateurs des empreintes autobiographiques qui limitent l'expression du potentiel de communication de chacun. Ils sont également l'occasion pour les participants de s'initier aux modalités d'intervention de la PPM.

Conclusion

Alors que les actions de formation tendent à privilégier l'acte de connaître, cet article se veut un plaidoyer pour le « sentiment de soi dans l'acte de connaître » (Damasio, 1999).

Bien que le neurophysiologiste Antonio Damasio n'envisage pas cette entrée en scène du *soi* comme pouvant faire l'objet d'une formation, le travail d'éveil perceptif au sein d'une tâche gestuelle démontre que la consolidation du sentiment d'identité de l'apprenant relève d'une action formatrice.

L'accompagnement en formation peut alors consister à proposer des conditions favorables à l'*aperception interne* au sein de l'agir. Véritable invitation pour l'apprenant à quitter l'attention naturaliste, la *pédagogie perceptive du mouvement* choisit d'explorer le potentiel attentionnel non encore sollicité et de donner les moyens à l'apprenant de se l'approprier.

En recrutant la force formatrice de la nouveauté, ce travail mobilise activement le caractère de néoténie (Prochiantz, 1997) du système nerveux. Il se pose ainsi en « jeu éducatif de l'adulte » (Bois, 2002-b). Solliciter la plasticité perceptive s'avère une stratégie pédagogique efficace pour créer une brèche dans les habitus moteurs et de pensée et par-là même relancer le *mouvement d'apprendre*.

Issu d'une recherche au sein de la pratique professionnelle, la PPM est encore jeune dans la communauté des recherches en formation. Il y a certainement là l'occasion d'une fertilisation croisée.

La PPM peut gagner en accessibilité en reformulant ses principes à partir de certaines des questions de la recherche en formation. Comment se définit son projet éducatif ? Quelles sont les conditions favorables à sa mise en place ? Qu'en est-il des différents niveaux de réalité de la formation : comment la PPM s'articule-t-elle avec le référentiel composé des interactions formatrices de niveau pratique, symbolique et épistémique (Galvani, 2002) ?

En fin d'analyse, deux questions simples pourraient être abordées : la pédagogie perceptive, une formation pour qui ? Et par qui ? Sur ce dernier point, notre recherche autant que notre expérience confirment que l'accompagnant revêt la fonction de « médiateur », position en deuxième personne décrite dans la littérature comme indispensable aux méthodologies d'approche en première personne (Varela & Shear, 1999). Il en hérite des exigences : il doit être un praticien accompli du domaine exploré, doublé d'un « expert de l'explicitation de sa propre expérience » (Vermersch, 1999). Quand ce domaine devient précisément celui de la présence à soi, le formateur est interpellé dans sa capacité à investir une *authenticité* en formation. Notre expertise nous pousse à aller plus loin : la PPM est une invitation à réhabiliter la force formatrice de la qualité de présence de l'accompagnant. Accompagner en formation tend en cela vers l'*acte total* tel qu'il est présenté dans les approches performatives par le metteur en scène Grotowski (Grotowski, 1977 ; Richards, 1995).

Nous espérons qu'à travers un travail de dialogue et d'exploration des pratiques respectives confrontant les différents acteurs de la recherche, nous pourrions continuer d'avancer en direction des faits de la formation *tels qu'ils sont*.

Ce sera, n'en doutons point, la continuité d'un *mouvement vital et permanent d'apprendre...*

Marc Humpich, Professeur associé au Département sciences humaines à l'Université du Québec à Rimouski, professeur associé du Département de psychopédagogie et sciences de la santé de l'Université Moderne de Lisbonne et co-coordonateur du CERAP, membre de la Jeune Equipe 2449 Dynadiv – Dynamique et enjeux de la diversité : langues, cultures et formation – Université François Rabelais de Tours.
(marc_humpich@hotmail.com)

Marc Humpich

Bibliographie

- Bégout, B. (1995). *Maine de Biran*. Payot Classique.
- Berger, E. (1999). *Le mouvement dans tous ses états : les recherches de Danis Bois*. Paris : Éditions point d'appui.
- Bois, D. (2001). *Le sensible et le mouvement*. Paris : Éditions point d'appui.
- Bois, D. (2002-a). *Notes de cours*. Université Moderne de Lisbonne, post-graduation en pédagogie perceptive du mouvement, à paraître aux Éditions point d'appui.

- Bois, D. (2002-b). *Cadre d'évaluation de l'expérience subjective du mouvement*, Forum « Mouvement, perception, action, relation ». Université Moderne de Lisbonne, septembre 2002, à paraître aux Éditions point d'appui.
- Boutinet, J.-P. (2002). Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement. In *L'accompagnement dans tous ses états : Education permanente*, 153, 241-250.
- Courraud, C. (2002). *Attention et performance*. Paris : Éditions point d'appui.
- Damasio, A. (1999). *Le sentiment même de soi : corps, émotions, conscience*. Paris: Odile Jacob.
- Depraz, N. (1999). The phenomenological reduction in practice. *Journal of Consciousness Studies*, 6 (2-3), 95-110.
- Galvani, P. (2002). *Transdisciplinarité et niveaux d'autoformation*. 2^{ème} symposium mondial sur l'autoformation, GRAF CNAM Abbaye de Royaumont, Juin 2000, à paraître aux éditions L'Harmattan.
- Gardner, H. (1993). *Les intelligences multiples*. Paris : Éditions Retz.
- Grotowski, J. (1977). *Vers un théâtre pauvre*. L'âge d'homme.
- Honoré, B. (1992). *Vers l'œuvre de formation : l'ouverture à l'existence*. Paris : L'Harmattan.
- Honoré, B. (2001). *Soigner : persévérer ensemble dans l'existence*. Paris : L'Harmattan.
- Leão, M. (2002). *Le prémouvement anticipatoire, la présence scénique et l'action organique du performeur. Méthodes d'entraînement à travers la méthode Danis Bois*. Thèse de doctorat en arts, philosophie et esthétique, Université Paris 8.
- Noël, A. (2000). *La gymnastique sensorielle selon la méthode Danis Bois*. Paris : Éditions point d'appui.
- Pineau, G. (2002). L'accompagnement en formation : de l'avant-naissance à l'après-mort. *L'accompagnement dans tous ses états : Education permanente*, 153, 29-42.
- Prochiantz, A. (1997). *Les anatomies de la pensée*. Paris : Odile Jacob.
- Richards, T. (1995). *Travailler avec Grotowski sur les actions physiques*. Actes Sud.
- Robin, J. Y. (2002). Le double paradoxe d'une recherche en carriérologie. *L'accompagnement dans tous ses états : Education permanente*, 153, 211-218.
- Roll, J.-P. (1994). Sensibilités cutanées et musculaires. In M. Richelle, J. Requin & M. Robert, *Traité de psychologie expérimentale, Vol. 1* (pp. 483-542). Paris : PUF.
- Rugira, J. & Galvani, P. (2002). Du croisement interculturel à l'accompagnement transculturel en formation. *L'accompagnement dans tous ses états : Education permanente*, 153, 179-196.

- Stréri, A. (1996). Motricité et sensori-motricité. In : R. Lécuyer, A. Stréri & M.-G. Pécheux, *Le développement cognitif du nourrisson, 1* (pp. 81-144). Paris : Nathan.
- Varela, F. & Shear, J. (1999). First person methodologies : what, why and how ? *Journal of Consciousness Studies*, 6, (2-3), 1-14.
- Varela, F., Thompson, A. & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et sciences humaines*. Paris : Seuil.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique. *Psychologie Française*, 44, 7-19.

Publication des chercheurs du CERAP

Université Moderne de Lisbonne
Trv. da Saude 2.A
1449-022 LISBOA
Portugal
www.cerap.org
Email : info@cerap.org
Tél : + (351) 21 30 33 456