

Betsy Devoghel

La Pédagogie Perceptive et la présence des leaders

Etude théorique croisée et enquête de faisabilité auprès de vingt dirigeants
ayant suivi un dispositif de cinq séances

Universidade Fernando Pessoa
Porto, 2015

Betsy Devoghel

La pédagogie perceptive et la présence des leaders

Etude théorique croisée et enquête de faisabilité auprès de vingt dirigeants
ayant suivi un dispositif de cinq séances

Universidade Fernando Pessoa
Porto, 2015

© 2015
Betsy Devoghel
ALL RIGHTS RESERVED

Betsy Devoghel

La pédagogie perceptive et la présence des leaders

Etude théorique croisée et enquête de faisabilité auprès de vingt dirigeants
ayant suivi un dispositif de cinq séances

Thèse de doctorat soumise à l'Université Fernando Pessoa
en vue de l'obtention du degré de Docteur en Sciences Sociales,
Spécialisation Psychologie,
sous la direction du Professeur Eve Berger

BETSY DEVOGHEL : Perceptive Pedagogy and leadership presence

Interdisciplinary research and feasibility study performed on 20 general managers who followed a set of five sessions

(Under the orientation of Dr Eve Berger)

Abstract

This research aims to study the possibility of applying the Perceptive Pedagogical principles in the development of the presence of leaders. At this end, after focussing on the multidimensional character of leadership, and consulting the international and multidisciplinary literature on leaders' presence, I was able to stress the importance of the development of the presence of leaders in their overall performance and especially in the organisational development. This rather broad theoretical field was the object of a summary and resulted in a categorisation of the different dimensions of presence: the intrapersonal, the interpersonal and the transpersonal dimension.

The scientific literature study clearly shows that the human body is rarely elaborated upon in the theoretical and practical approaches of presence and leadership in general. Numerous elements however plead for a specific attention and focus on the human body. This research aims to rehabilitate the place of the human body in the development or the learning process of presence of leaders, thus making the body itself an important source for leaders.

In the following chapter I presented the theory and practice of the Perceptive Pedagogy and more in particular the concept of the Full Presence. This term, which refers to the quality of the presence in the different approaches of the Perceptive Pedagogy, covers three dimensions: the intrapersonal, the interpersonal and the transpersonal dimension. The theoretical crossover between the Perceptive Pedagogy and the different approaches on the presence of leaders generates a better insight into their convergence, their peculiarity and their complementarity.

The research methodology consisted of two main parts. One part being the theoretical exploration of the international literature, which resulted in a better knowledge of the fields of leadership in general, of the concept of presence and of the role of the human body. The other part being a qualitative and comprehensive survey, which was developed for and done by a population of 40 leaders who followed courses on Perceptive Pedagogy.

In the course of this research a set of insights was generated. Among them the clarification of the concept of presence as well as a careful argumentation in favour of the Perceptive Pedagogy as a practical guiding instrument in the development and deployment of the presence of leaders.

BETSY DEVOGHEL : La Pédagogie Perceptive et la présence des leaders.

Etude théorique croisée et enquête de faisabilité auprès de 20 dirigeants
ayant suivi un dispositif de cinq séances

(Sous la direction de la Pr. Eve Berger)

Résumé

Cette recherche vise à étudier la possibilité d'appliquer la Pédagogie Perceptive au développement de la présence des leaders. Pour cela, après avoir mis en lumière le caractère multidimensionnel du leadership, j'ai déployé une revue de littérature internationale et pluridisciplinaire autour de la question de la présence, montrant l'importance de son développement chez les leaders pour assurer leurs fonctions, notamment dans le cadre du développement organisationnel. Ce champ théorique particulièrement vaste a fait l'objet d'une synthèse et d'une catégorisation des différentes dimensions de la présence : dimension intrapersonnelle, interpersonnelle et transpersonnelle.

Cette revue de littérature a mis en évidence que la place du corps humain est très rarement abordée par les approches théoriques et pratiques de la présence et du leadership. Pourtant, de nombreux éléments plaident pour une pertinence de s'adresser au corps en vue de développer la présence des leaders ; cette recherche tente ainsi de réhabiliter la place du corps dans le développement ou l'apprentissage de la présence, comme ressource importante pour les leaders.

Je présente ensuite les théories et pratiques de la Pédagogie Perceptive, et tout particulièrement le concept de la Pleine Présence. Ce terme, désignant la qualité de présence permise par les différentes approches de la Pédagogie Perceptive, englobe les trois dimensions intrapersonnelle, interpersonnelle et transpersonnelle. Le croisement théorique entre la Pédagogie Perceptive et les différentes approches de

l'accompagnement de la présence des leaders permet de dégager leurs points de convergence, de spécificité et de complémentarité.

La méthodologie de recherche s'est déployée en deux phases. Après l'exploration théorique de la littérature internationale, qui a donné lieu à une meilleure connaissance croisée des champs du leadership, de la présence et de l'apprentissage corporel, une démarche qualitative et compréhensive a été développée auprès d'une population de quarante dirigeants ayant suivi des ateliers de Pédagogie Perceptive.

Au terme de cette recherche s'est dégagé un ensemble de connaissances dont une clarification du concept de la présence, ainsi qu'une argumentation en faveur de la Pédagogie Perceptive comme pratique d'accompagnement du déploiement de la présence des leaders.

BETSY DEVOGHEL : Psicopedagogia Perceptiva e presença de líderes

Estúdio teórico cruzado e investigação de viabilidade de vinte líderes que participaram a um dispositivo de cinco sessões

(Sob orientação do Prof^a. Doutora Eve Berger)

Resumo

Esta investigação visa estudar a possibilidade de aplicação da Pedagogia Perceptiva no desenvolvimento da presença junto dos líderes. Para tal, e depois de ter posto em evidência o carácter multidimensional da liderança, procedi a um levantamento dos literaturas internacionais e pluridisciplinares sobre a questão da presença, mostrando a importância da sua implementação nos líderes para assegurarem as suas funções, nomeadamente no quadro do desenvolvimento organizacional. Este campo teórico, particularmente vasto, constituiu objeto de uma síntese e de uma categorização das diferentes dimensões da presença: dimensão intrapessoal, interpessoal e transpessoal.

O levantamento destes estudos puseram em evidência que o lugar do corpo humano é raramente tratado nas abordagens teóricas e práticas sobre presença e liderança.

Assim, numerosos elementos advogam a favor da pertinência de ter em conta o corpo com o objectivo de desenvolver a presença nos líderes; esta pesquisa tenta, também, reabilitar o lugar do corpo no desenvolvimento e aprendizagem da presença como recurso importante para os líderes.

Apresentarei, de seguida, as teorias e práticas da Pedagogia Perceptiva e em particular o conceito de Presença Plena. Este conceito que designa a qualidade de presença que as várias abordagens que a Pedagogia Perceptiva faculta, engloba as três dimensões intrapessoal, interpessoal e transpessoal. O cruzamento teórico entre a Pedagogia Perceptiva e as diferentes abordagens sobre acompanhamento da presença junto dos líderes permitem revelar os pontos de vista de convergência, especificidade e complementaridade.

A metodologia da pesquisa desenvolveu-se em duas fases. Após a exploração teórica dos estudos internacionais que tornou possível a melhor relação do conhecimento entre liderança, presença e aprendizagem corporal, procedeu-se a uma abordagem qualitativa e compreensiva junto de uma população de quarenta dirigentes praticantes de um atelier de Pedagogia Percetiva.

Por fim esta pesquisa revelou um conjunto de conhecimentos que clarificaram o conceito de presença assim como uma argumentação a favor da Pedagogia Percetiva como prática de acompanhamento do desenvolvimento da presença dos leaders.

Dédicace

*Je dédie cette thèse à mes enfants,
Koen, Stijn, Dries, Sander, Eva et Sara
et mes petits-enfants présents et futurs
pour leur présence, leur soutien et
leur patience.*

Remerciements

A **Ève Berger**, ma directrice de recherche, pour la pertinence de son accompagnement ainsi que pour son amitié qui m'est précieuse. Son exigence de cohérence et sa lucidité m'ont une fois de plus poussée à dépasser mes limites.

A **Danis Bois**, pour sa Présence, sa confiance en moi et son accompagnement stimulant et bienveillant dans la dernière ligne droite de cette aventure.

A mes **collègues étudiants chercheurs**, pour ce chemin parcouru ensemble, ponctué de nombreux moments de partage, et riche en rencontres, en échanges et en amitiés.

A **Hélène**, un merci tout particulier pour sa présence stimulante, la richesse de notre interactivité et son accueil chaleureux dans de magnifiques endroits.

A **Françoise** et **Chantal** pour leur amitié et leur aide linguistique.

Aux **participants** de cette recherche pour leur confiance et leur implication.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
PREMIERE PARTIE : PROBLEMATISATION ET CHAMP THEORIQUE	5
CHAPITRE I. MOUVEMENT DE PROBLÉMATISATION.....	6
<i>I. 1. Pertinences personnelle et professionnelle</i>	<i>6</i>
1.1. Genèse du projet doctoral.....	6
1.2. Genèse de l'orientation envers l'aspect de la présence	6
1.3. Genèse du choix du terrain de recherche	9
<i>I. 2. Pertinence sociale</i>	<i>11</i>
2.1. Un développement vertical.....	11
2.2. Une connaissance personnelle et incarnée	13
<i>I. 3. Pertinence scientifique</i>	<i>14</i>
3.1. L'actualité des recherches sur le leadership	14
3.2. Une pertinence au sein de la recherche en pédagogie perceptive	15
<i>I. 4. Questions de recherche et objectifs.....</i>	<i>16</i>
CHAPITRE II. CHAMP THÉORIQUE	18
<i>II. 1. Le leadership : un phénomène multidimensionnel</i>	<i>18</i>
1.1. Le leadership : un vaste champ de recherches et de réflexion	19
1.1.1. Vers une définition du leadership	19
1.1.2. Le leadership et le management	24
1.1.3. Les grands courants théoriques de leadership	27
1.1.4. Des éléments essentiels de leadership	34
1.2. Le développement organisationnel.....	35
1.2.1. Le changement transactionnel	36
1.2.2. Le changement transformationnel	37
1.2.3. Une attention pour l'interaction interpersonnelle	38
1.2.4. Le développement personnel dans le monde organisationnel	39
1.2.5. Le développement vertical : une transformation de la conscience, essentiel pour le leadership	39
1.3. Corps, spiritualité et leadership.....	43
1.3.1. L'apprentissage somatique et le leadership	44
1.3.2. Le mouvement spirituel : un nouveau paradigme dans les organisations	51
1.4. « Diriger à partir du futur émergeant » (Scharmer, 2007).....	63
1.4.1. La théorie U : un processus en forme de U	64

1.4.2. Le presencing au fond du processus U	66
1.5. Synthèse sur le leadership	66
1.5.1. Définir leader et leadership	66
1.5.2. Le corps et le leader	67
1.5.3. Le développement organisationnel	68
<i>II. 2. La présence</i>	<i>71</i>
2.1. L'expérience vécue de la présence.....	72
2.2. La nature de la présence	75
2.2.1. La présence intrapersonnelle vue comme une qualité de soi	76
2.2.2. La présence interpersonnelle vue comme une utilisation de soi	78
2.2.3. La présence vue comme un canal transpersonnel	84
2.2.4. Conclusion	87
2.3. Les dimensions de la présence	89
2.3.1. La dimension intrapersonnelle : une présence à soi	90
2.3.2. La dimension interpersonnelle : accueillir et influencer	91
2.3.3. La dimension transpersonnelle : participation	91
2.4. Les conditions de la présence.....	93
2.4.1. Un processus d'exposition comme fondation de la présence dans le champ de la théologie active	94
2.4.2. Un processus en forme de U dans le champ organisationnel (Scharmer, 2007)	96
2.4.3. Une préparation du thérapeute dans le champ de la psychothérapie (Geller et Greenberg, 2005)	99
2.5. L'éducabilité de la présence.....	101
2.5.1. Développer la dimension intrapersonnelle ou transcender l'égo ?	101
2.5.2. Un besoin de revaloriser le corps dans la conscience humaine	103
2.5.3. Un rôle clé de l'accompagnateur	104
<i>II. 3. L'apprentissage transformationnel et somatique</i>	<i>106</i>
3.1. L'apprentissage transformationnel.....	106
3.1.1. Une transformation de perspective	106
3.1.2. Un processus de transformation	107
3.1.3. Une nécessité d'inclure des connaissances corporelles	108
3.2. L'apprentissage somatique.....	109
3.2.1. Un monde 'décorporéisé'	110
3.2.2. Comprendre la connaissance incorporéisée et l'apprentissage somatique	112
3.2.3. Des recherches sur des pratiques corporelles basées sur le mouvement	129
3.2.4. Vers une pédagogie incorporéisée	132
3.2.5. Des modèles intégratifs de l'apprentissage somatique	134
<i>II. 4. La Pédagogie Perceptive : une méthode de développement de la Pleine Présence (Bois, 2014).....</i>	<i>139</i>
4.1. L'univers du Sensible.....	140
4.1.1. Une perception du Sensible	140
4.1.2. Le corps Sensible	142
4.1.3. Le Sensible : un processus du vécu au sens et même au-delà	143

4.1.4. La présence à soi sur le mode du Sensible	153
4.2. L'éducabilité de la Pleine Présence.....	165
4.2.1. Une valorisation du corps	165
4.2.2. Un rôle clé pour l'accompagnateur	167
4.3. Les outils pédagogiques	173
4.3.1. La gymnastique sensorielle	173
4.3.2. L'introspection	183
4.3.3. L'espace parole	184

DEUXIEME PARTIE : CHAMP ÉPISTÉMOLOGIQUE ET PRATIQUE..... 186

CHAPITRE I. CADRE ÉPISTÉMOLOGIQUE 187

I. 1. Première phase : une recherche conceptuelle 187

I. 2. Deuxième phase : une recherche qualitative et compréhensive 190

2.1. Des données qualitatives 191

2.2. Une analyse qualitative des données 191

2.3. Une interaction entre théorie et analyse des données..... 191

I. 3. Une posture de praticien-chercheur du Sensible 192

3.1. Un savoir à partager 192

3.2. Une distance de proximité..... 193

3.3. Une dimension de développement personnel 196

CHAPITRE II. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE 198

II. 1. Le terrain d'enquête et la population 198

II. 2. L'intervention..... 199

2.1. L'éveil sensoriel en position allongée 199

2.1.1. Une porte d'entrée 199

2.1.2. La construction d'une globalité corporelle 200

2.1.3. Une forme d'introspection 200

2.1.4. Une motricité subtile 201

2.1.5. Un entraînement à l'attention consciente 201

2.1.6. Quelques avantages 202

II. 3. Mode de recueil des données : entretien à usage principal 202

II. 4. Analyse des données : classificatoire, analyse phénoménologique et herméneutique transversale..... 205

4.1. Première phase : considérations sur le caractère bilingue de la recherche..... 205

4.2. Deuxième phase de l'analyse : exploration en diagonale des données issues de l'entretien groupal 205

4.3. Troisième phase : construction d'une grille classificatoire constituée de catégories émergentes et a priori	206
4.4. Quatrième phase : l'analyse phénoménologique et herméneutique transversale ..	208

TROISIEME PARTIE : ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNÉES..... 212

CHAPITRE I. ANALYSE PHÉNOMÉNOLOGIQUE ET HERMÉNEUTIQUE TRANSVERSALE..	213
<i>I. 1. Les difficultés rencontrées dans l'atelier de Pédagogie Perceptive</i>	<i>213</i>
1.1. Les difficultés.....	213
1.2. Les attentes respectées	215
<i>I. 2. Les indicateurs en lien avec le thème de la présence.....</i>	<i>216</i>
2.1. La dimension intrapersonnelle	216
2.2. La dimension interpersonnelle	217
2.3. La dimension transpersonnelle.....	219
<i>I. 3. Les effets de l'atelier de Pédagogie Perceptive</i>	<i>220</i>
3.1. Sur la vie personnelle	220
3.2. Sur la vie professionnelle	221
<i>I. 4. Le point de vue des participants sur la dynamique de la Pédagogie Perceptive</i>	<i>223</i>
4.1. La construction des sessions	223
4.2. La construction des séances	223
4.3. Les éléments pédagogiques.....	225
4.3.1. L'importance de prendre un point d'appui	225
4.3.2. L'importance des mouvements	225
4.3.3. L'importance de l'accompagnement verbal du pédagogue	226
CHAPITRE II. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION	228
<i>II. 1. Résultats de l'analyse qualitative réalisée sur vingt personnes ayant suivi l'atelier de Pédagogie Perceptive</i>	<i>228</i>
1.1. Retour sur les difficultés rencontrées dans l'atelier	228
1.2. Le point de vue des participants sur la dynamique de la Pédagogie Perceptive ...	230
1.3. Interprétation des indicateurs en lien avec le thème de la présence	231
1.4. Interprétation des effets de l'atelier de Pédagogie Perceptive sur la vie personnelle et professionnelle	232
<i>II. 2. Synthèse de l'état des lieux de la présence dans l'accompagnement des leaders</i>	<i>233</i>
2.1. Le leadership et la place du corps	233

2.2. La présence.....	234
2.2.1. Les dimensions de la présence	234
2.2.2. L'éducabilité de la présence	235
2.3. L'apprentissage corporel.....	237
2.3.1. Vers un nouveau paradigme philosophique	237
2.3.2. Les résistances dans l'apprentissage corporel	237
2.4. Synthèse de la présence dans la Pédagogie Perceptive	238
<i>II. 3. Synthèse des points de convergence et de spécificité entre les concepts de la Pédagogie Perceptive et les théories sur la présence</i>	<i>239</i>
<i>II. 4. Synthèse et interprétation du résultat de l'analyse menée auprès d'une population de leaders</i>	<i>244</i>
CONCLUSION.....	246
BIBLIOGRAPHIE.....	249
ANNEXES :	TOME 2

Liste des figures et des illustrations

Figure 1 : Définition de leadership (Scouller, 2011)	p. 24
Figure 2 : Les dimensions de la présence	p. 88
Figure 3 : La Théorie U (Scharmer, 2007)	p. 97
Figure 4 : Le modèle d'apprentissage somatique de Horst (2007)	p. 135
Figure 5 : Le modèle d'apprentissage somatique de Lawrence (2012)	p. 137

Liste des tableaux

Tableau 1 : Les cinq niveaux de conscience des leaders (Putz et Raynor, 2004)	p. 42
Tableau 2 : L'expérience de la présence	p. 75
Tableau 3 : Grilles de l'analyse classificatoire	p. 208
Tableau 4: Points de convergence et de spécificité entre la Pédagogie Perceptive, la théorie U et la théorie de la présence I	p. 241
Tableau 5: Points de convergence et de spécificité entre la Pédagogie Perceptive, la théorie U et la théorie de la présence II	p. 243

INTRODUCTION

Le leadership est un aspect essentiel pour la réussite des transformations que les organisations de toutes tailles ont à réaliser de nos jours. Les dirigeants des plus grandes sociétés, tout comme leurs collaborateurs, sont recrutés, outre leurs compétences et la qualité de leur parcours professionnel, pour leur leadership. Les étagères des librairies sont remplies de livres de vulgarisation prodiguant des conseils sur la bonne façon d'être un leader. Dans ce climat, le leadership a gagné l'attention des chercheurs du monde entier ; cette recherche a la vocation de réaliser une étude panoramique approfondie sur la question du leadership et, plus précisément, sur la question de la *présence* du leader, le « leadership presence ». En effet, de nombreux auteurs placent la présence au cœur du leadership. Ainsi, Scouller (2011) par exemple, estime que : « *En étant leaders, nous devons être techniquement compétents pour gagner le respect d'autrui, mais c'est notre présence véritable et unique qui inspire les gens et qui les invite à nous faire confiance – en bref, à nous vouloir comme leur leader* »¹ (p. 47). Face aux nécessités de développement organisationnel imposées par le contexte mondial actuel, et pour développer de nouvelles voies de développement des potentialités humaines pouvant faciliter les transitions qui habitent le monde de l'entreprise, la question de la présence des leaders devient donc centrale.

Scouller précise les conditions de l'effet rayonnant de la présence : l'authenticité, le respect pour et l'attention à l'autre, l'honnêteté et l'expression totale de ses propres traits de caractère. L'articulation entre ces différents éléments est selon Scouller un trait fondamental de la présence, qui fait que ses manifestations seront donc différentes selon les personnes.

Au terme de ma recherche bibliographique, j'ai pu relever un consensus sur la description de l'expérience vécue de la présence (de la sienne propre et de celle d'autrui). Cependant, malgré la profusion de données disponibles, le concept de la présence reste difficile à saisir et à définir. Comme le précise J. Denham (2006) : « *si la présence peut être ressentie et reconnue, il est difficile de transmettre sa pleine*

¹ As leaders, we must be technically competent to gain others' respect, but it's our unique genuine presence that inspires people and prompts them to trust us – in short, to want us as their leader.

profondeur et sa richesse » (p. 16). Le territoire de la présence reste encore à être exploré et navigué à la limite de la conscience humaine impliquant d'autres façons d'être, de connaître et de faire (Hardman et Hardman, 2013).

L'étude de la présence du leader serait incomplète si nous ne nous interrogeons pas sur la place qu'y tient le corps, et il paraît difficile de faire l'économie de la question de l'éducation du rapport au corps et aux sensations corporelles, dans une telle recherche. Un certain nombre d'auteurs abordent d'ailleurs cette question dans le leadership : parmi eux nous trouvons Hansen *et al*, 2007, Harquail & King, 2010, Ladkin, 2011, Uhl-Bien, 2006 et Sinclair 2005a. Parmi de nombreuses études, celle de Tophoff (2003) illustre par exemple l'importance de l'apprentissage somatique dans le leadership. Elle relève que le travail sur le corps améliore les relations et l'activité professionnelle du manager. Dans le même registre, Bennett (2012) démontre que les pratiques somatiques chez les dirigeants améliorent leur compréhension du corps comme source de savoir avec un impact positif sur leur leadership.

Cette place importante du rapport au corps dans le phénomène de la présence du leader nous amène à nous interroger sur la pertinence de la Pédagogie Perceptive pour accompagner le développement de la présence. En effet, la Pédagogie Perceptive, méthode d'accompagnement de la personne et des projets fondée sur le développement d'un rapport au corps plus riche et plus fin, propose un chemin d'accès original à ce que D. Bois, son fondateur, nomme la « Pleine Présence » (Bois, 2013).

L'accompagnement de la Pédagogie Perceptive vers la Pleine Présence est fondé sur le développement d'une modalité perceptive spécifique, offrant au sujet un rapport à son corps et à lui-même renouvelé. Les sensations qui en naissent constituent un univers expérientiel particulier, radicalement nouveau dans la plupart des cas, qui devient un terreau de développement de la présence. A ce propos, Bois précise : « *habituellement, la notion de présence concerne surtout la relation à autrui et à l'environnement, mais la nature de présence qui est mise à l'œuvre dans notre approche est une présence à soi, à partir d'un contact conscient avec l'intériorité du corps* » (2009, p. 49). Cette vision est en phase avec celle de la phénoménologie, portée par des auteurs tels que M.A. Chidiac & S. Denham-Vaughan (2007, p. 10-11).

Cette recherche vise donc à répondre à la question suivante : à partir d'un état des lieux approfondi de la question de la présence, peut-on envisager la pertinence de la Pédagogie Perceptive comme méthode d'accompagnement du développement de la présence ?

Pour répondre à cette question, j'ai élaboré une méthodologie en deux volets : tout d'abord une revue de littérature pluridisciplinaire fouillée, pour laquelle j'ai été animée par un vrai mouvement d'interaction avec des sources d'information théoriques et conceptuelles issues de productions scientifiques internationales. Il est à noter ici que j'ai réalisé moi-même l'ensemble des traductions des citations d'auteurs utilisées dans cette thèse, quand elles étaient rédigées au départ dans une langue autre que le français. Le français n'étant pas ma langue maternelle, j'ai rendu ces traductions systématiquement accessibles en note de bas de page, en indiquant le texte original.

Parallèlement, j'ai réalisé une enquête exploratoire qualitative à travers des entretiens de groupe, auprès de 40 dirigeants ayant suivi un dispositif de 5 séances collectives d'accompagnement en Pédagogie Perceptive, animées par moi-même. Ces entretiens ont été menés en post-immédiateté (à chaud) afin de bénéficier de l'interactivité des participants entre eux. La méthodologie que j'ai construite pour analyser et interpréter le corpus de données s'est déroulée en plusieurs phases, dont la traduction des données enregistrées (du néerlandais en français), la construction d'une grille classificatoire et le déploiement d'une analyse d'inspiration phénoménologique et herméneutique transversale.

En s'appuyant d'une part sur la littérature des champs de leadership, de la présence, de l'apprentissage corporel et de la Pédagogie Perceptive et d'autre part sur les séquences d'analyse phénoménologique et herméneutique des entretiens de groupe, cette recherche tente de dégager et de mettre en relief les points de convergence et les spécificités de l'approche de la Pédagogie Perceptive par rapport aux différentes approches de l'accompagnement de la présence des leaders.

Cette thèse est organisée en trois parties. Dans la première partie je présenterai la question de recherche et les différents niveaux de pertinence personnelle, professionnelle, sociale et scientifique de cette étude. Ensuite, je présenterai le champ

théorique qui s'organise en trois volets : la question du leadership, la question de la présence et le domaine de l'apprentissage transformationnel et somatique.

La deuxième partie est consacrée à la présentation du cadre épistémologique et méthodologique. J'y explique les deux phases de cette étude, à savoir un temps de recherche conceptuelle et un temps de recherche qualitative et compréhensive comprenant la posture de praticien-chercheur impliqué. Vient ensuite le cadre méthodologique mis en œuvre pour étudier les vécus des dirigeants, s'appuyant sur une démarche herméneutique compréhensive, d'inspiration phénoménologique.

La troisième partie expose l'analyse et l'interprétation des données et aborde successivement l'analyse phénoménologique et herméneutique transversale et les différentes synthèses, à savoir de l'analyse qualitative, de l'état des lieux de la présence dans l'accompagnement de la présence des leaders, des points de convergences et de spécificités entre les concepts de la Pédagogie Perceptive et les théories sur la présence dans le domaine du leadership et finalement l'interprétation des résultats de l'analyse menée auprès d'une population des leaders. Elle est conclue par la mise en exergue de la production de connaissances et de compréhensions nouvelles qui a émergé de cette recherche.

**PREMIERE PARTIE :
PROBLEMATISATION
ET CHAMP THEORIQUE**

Chapitre I. Mouvement de problématisation

I. 1. Pertinences personnelle et professionnelle

1.1. Genèse du projet doctoral

La construction du mémoire de Master a été pour moi comme un processus de maturation afin d'optimiser mon potentiel, comme une sorte de préparation indispensable pour accéder à des compétences doctorales. Ce mémoire de master a non seulement entraîné et formé ma pensée réflexive, mais m'a également appris à prendre la bonne distance tout en étant impliquée, une « distance de proximité », telle que la définit Bois (2009b), vis-à-vis de mes données. La réflexion théorique, menée autour de la clarification des termes « posture » et « attitude » pédagogiques, m'a fait savourer le goût de la création. En effet, j'ai vécu cette réflexion théorique comme la création d'une œuvre d'art qui prend peu à peu sa forme jusqu'au moment où toutes les parties viennent s'ajuster dans une cohérence globale et naturelle. L'envergure du projet doctoral m'offre l'occasion de déployer cet aspect de création.

Le mémoire de Master m'a permis d'obtenir énormément d'informations dans plusieurs domaines, mais cette « radioscopie » reste malheureusement superficielle. C'est pourquoi j'ai pris la décision de me focaliser sur un seul aspect afin d'obtenir la possibilité d'un réel approfondissement.

1.2. Genèse de l'orientation envers l'aspect de la présence

Ce sont quelques constats faits au fil des années de ma vie professionnelle qui ont suscité ma curiosité envers l'aspect de la présence.

Très souvent, pendant ma carrière de professeur d'éducation physique, j'ai constaté chez mes collègues-professeurs une double problématique.

D'une part, il y avait ceux qui « jouaient » le rôle du pédagogue et n'étaient pas dans une attitude d'authenticité et d'empathie, ce qui est pourtant bien défini dans les compétences de base des professeurs. Ils ne savaient pas « être » devant leur classe, leur langage corporel ne s'accordait pas avec leur langage verbal et ils étaient très vite « démasqués » par leurs étudiants. Ainsi, ils se retrouvaient la plupart du temps avec des problèmes d'autorité, n'ayant plus à leur disposition, pour motiver leurs étudiants, que la menace des points et des sanctions. Ce constat se retrouve chez C. Rogers :

« Il est très commun chez les enseignants de mettre un masque assez consciemment, de prendre le rôle, la façade d'« être-enseignant » et de porter cette façade toute la journée jusqu'au moment où ils sortent de l'école le soir »² (1973, p. 95)

C. Pujade-Renaud parle, elle aussi, d'une théâtralisation de l'acte pédagogique par la mise en scène du corps et la création d'un personnage, dans son livre *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Elle soulève un mal-être corporel chez les enseignants qui viendrait d'une triple coupure, c'est-à-dire avec l'extérieur, avec soi-même et avec les élèves (Pujade-Renaud, 1983).

D'autre part, je percevais chez les collègues qui montraient une empathie énorme envers les étudiants un grand risque de se perdre eux-mêmes. Ce mouvement de fonctionnement continu au service des autres, sur le mode du don de soi, constituait un réel danger susceptible de les épuiser (burnout), voire de les amener vers un état dépressif.

À la fin de ma carrière, j'ai été sollicitée pour donner des cours à des étudiants-soignants dans le cadre de la préparation de leur stage en vue d'améliorer leurs compétences relationnelles au sein de leurs professions. Dans ce contexte, je visais à répondre à un courant dans le monde du soin, qui trouve son inspiration dans « la théorie de la présence », développée par un philosophe hollandais A. Baart dans sa thèse doctorale (Baart, 2001). Dans ce courant, le soin donné par un soignant **en présence**, est considéré comme une correction de la tendance qui consiste à réduire le soin à une intervention. Je leur proposai alors un cursus comprenant huit séances de deux heures de pédagogie perceptive. Ces cours étaient constitués d'exercices inspirés de la

² Het is bij onderwijzers heel gebruikelijk om tamelijk bewust het masker op te zetten, de rol, de façade aan te nemen van het onderwijzer-zijn, en deze façade de hele dag te dragen om hem pas weer af te leggen wanneer zij 's avonds de school verlaten

gymnastique sensorielle mise au point par D. Bois. Mon projet visait à créer les conditions d'une expérience susceptible de développer les qualités de présence à soi, indispensables et préalables au changement d'attitude dans les relations aux autres. La qualité de présence à soi qui se donne, introduit en effet, comme le soulignent M. Humpich et G. Lefloch (2009) « *une possibilité nouvelle « d'être là », présent dans l'acte de percevoir, d'agir ou de penser. Cette aptitude à « être là » ouvre d'ailleurs la porte à une présence inédite dans la relation à autrui* » (p. 101). J'avais de plus demandé à ces étudiants de tenir un journal de bord à propos de leur ressenti durant nos cours. Bien qu'au départ, j'avais hésité à intégrer ce travail à mes cours, je ressentais non seulement l'enthousiasme de mes étudiants, mais mes collègues témoignaient également de la différence remarquée auprès des groupes ayant vécu cette pratique de pédagogie perceptive. Les groupes étaient plus homogènes et les étudiants plus autonomes, plus adaptables et plus présents aux patients !

Les résultats de mon mémoire de Master (Devoghel, 2011) sur l'enseignement de la gymnastique sensorielle auprès d'un public d'étudiants non-préparés, ont confirmé et déployé mes constats empiriques aussi bien sur l'importance de la présence en pédagogie, que sur l'ampleur des effets de la pratique de pédagogie perceptive sur la présence à soi et aux autres.

Tout d'abord, ce mémoire de Master a montré que la pratique de pédagogie perceptive, même si elle était de courte durée et appliquée auprès d'un public non-préparé, avait incontestablement des effets sur la présence à soi et sur la présence aux autres. L'expérience de la présence à soi pendant les cours renvoyait en effet à un rapport renouvelé à la temporalité et s'accompagnait en même temps de l'expérience d'une présence aux autres.

Pendant ma recherche, j'avais également interrogé les étudiantes sur leur ressenti à propos de la présence du pédagogue et du groupe et sur l'effet de cette présence dans la pédagogie. Apparemment la pédagogie de cette pratique a été capable d'installer, presque d'emblée, une relation d'inter-réciprocité par le biais de ma présence de pédagogue du Sensible, une qualité de relation suffisamment importante pour être captée par une conscience non encore éveillée de débutants.

1.3. Genèse du choix du terrain de recherche

Au fil des années, ma carrière professionnelle a connu un vrai déploiement ; elle pourrait se diviser en trois périodes.

La première période s'est déroulée à partir de 1978, l'année où j'ai obtenu une licence (équivalent d'un Master) en éducation physique (Louvain, KUL, 1978) et l'agrégation pour l'enseignement secondaire supérieur en Belgique. Ce fut le départ d'une carrière de plus de trente ans de travail dans l'enseignement en tant que professeur d'éducation physique.

À partir de 1995, j'ai suivi plusieurs formations : l'Eutonie de Gerda Alexander, le Développement Critique selon Hendrickx, et la Fasciathérapie selon Danis Bois. J'ai progressivement intégré ces nouvelles compétences dans mes activités existantes, mais elles m'ont menée également vers le développement de nouvelles activités, comme par exemple l'installation d'un cabinet libéral en Pédagogie Perceptive et donner des cours de Pédagogie Perceptive dans des organisations de formation auprès d'un public de soignants.

Au fil des années, ces nouvelles activités se sont développées et sont devenues de plus en plus importantes jusqu'à devenir mes activités professionnelles uniques. Aujourd'hui ces activités se sont élargies vers le monde de l'entreprise aussi bien en ce qui concerne les accompagnements individuels que les activités de groupe.

Devenir thérapeute en entreprise m'a permis de prendre compte les souffrances liées au travail. J'y ai constaté les mêmes problématiques que celles observées en milieu scolaire, mais avec une dimension plus large due à l'énorme complexité de l'environnement du travail. En effet, les personnes subissent une pression plus forte et il leur est demandé de collaborer, d'être flexibles et d'inspirer les personnes.

Bien que le public soit complètement différent, les expériences menées lors d'un projet pilote en Pédagogie Perceptive en 2012 et effectué dans l'entreprise de cette recherche, sont venues confirmer les résultats de recherche de mon mémoire de Master. En effet, l'évaluation sur le mode d'un entretien de groupe a mis en relief les effets considérables sur la présence à soi des participants avec des conséquences sur leur présence aux autres ainsi que l'importance de la présence du pédagogue sur le processus

pédagogique. Les participants ont soulevé l'apport d'une attitude faite d'ouverture, d'implication, et d'authenticité pour créer, et cela de manière rapide, un climat de confiance, de sécurité et de non-jugement. Cela leur est apparu d'autant plus remarquable que le groupe était constitué de personnes de plusieurs niveaux hiérarchiques.

En guise de conclusion, je pourrai relever les constats suivants :

Ces interventions dans le milieu scolaire et dans le monde de l'entreprise, m'ont fait remarquer combien les enseignants et les managers rencontraient des difficultés similaires, bien que celles-ci soient encore plus manifestes dans l'entreprise. Ce parallèle me semble assez évident parce que l'enseignant et le dirigeant peuvent être considérés comme des leaders, selon la définition large du leadership, telle que Northouse la propose : « *Le leadership est le processus par lequel un individu influence un groupe d'individus pour atteindre un but commun* »³ (Northouse, 2007, p. 4).

Ma carrière d'enseignante, les résultats de recherche du mémoire de Master et mes dernières évaluations m'ont appris combien la présence du pédagogue joue un rôle prégnant dans le processus pédagogique. En effet, les résultats de recherche du mémoire de Master montrent que la pratique de pédagogie perceptive, même si elle est de courte durée et appliquée auprès d'un public non-préparé, a incontestablement des effets sur la présence à soi et sur la présence aux autres. Ces résultats ont été confirmés empiriquement sur le terrain de l'entreprise par les dernières évaluations à l'occasion du projet pilote effectué en 2012. Cette présence est vécue comme une présence totale, qui offre la capacité de donner des consignes pertinentes et claires, d'avoir une attention simultanée à l'individu et au groupe, d'adapter l'accompagnement au besoin du moment, d'être authentique, impliquée et dans une attitude d'ouverture, de créer presque immédiatement un climat de confiance et de sécurité, etc. En résumé, des qualités et des compétences nécessaires pour accompagner un groupe dans l'objectif d'atteindre un but commun, donc du « leadership ».

³ Leadership is the process whereby an individual influences a group of individuals to achieve a common goal

Ces constats m'ont amenée progressivement à souhaiter étudier les effets de la pédagogie perceptive dans le monde de l'entreprise, et plus particulièrement sur les dirigeants.

I. 2. Pertinence sociale

La Pédagogie Perceptive, appliquée dans l'atelier de cette recherche, vise le développement des capacités de perception corporelle, grâce à des outils originaux. Ainsi elle ouvre à de nouvelles modalités d'action, de relation et de réflexion et offre à mon avis une réponse aux besoins de développement des leaders dans notre monde de plus en plus complexe, c'est-à-dire un développement vertical, une transformation de la conscience et une connaissance personnelle et incarnée.

2.1. Un développement vertical

L'ampleur du changement à tous les niveaux dans notre monde fait appel à des changements radicaux de développement vertical (Brown, 2011 ; Gauthier, 2013 ; Seale, 2011). Eigel & Kuhnert, vont dans ce sens quand ils soutiennent que l'avenir de nos organisations dépend d'un changement fondamental dans le développement du leadership :

"L'efficacité du leadership n'est pas simplement acquise en empilant plus de compétences sur le même niveau, ou en augmentant la capacité de réciter les compétences du leadership de l'entreprise. Il est acquis en changeant fondamentalement la façon dont nous abordons le développement du leadership (...) L'avenir de nos organisations implique de définir et de préparer correctement tous les dirigeants à une forte augmentation des [niveaux de développement] – dans un lieu de plus grande authenticité – afin qu'ils puissent répondre efficacement à la demande de plus en plus complexe de notre époque"⁴ (Eigel & Kuhnert, 2005, p. 383).

Il est important de distinguer les deux types de développement humain décrits par les psychologues du développement, c'est-à-dire le développement horizontal et le vertical. Les deux jouent un rôle essentiel dans la croissance humaine, mais se

⁴ Leadership effectiveness is not gained simply by piling more skills onto the same level, or by increasing the capacity to recite company leadership competencies. It is gained by fundamentally changing the way we address leadership development. (...) The future of our organizations depends on successfully identifying and developing all leaders to higher [developmental levels] – to a place of greater authenticity – so that they can respond effectively to the increasingly complex demands of our times

produisent de différentes façons à des degrés ou niveaux différents. Le développement horizontal fait référence à l'accumulation progressive de nouvelles connaissances et compétences. Il se produit sans un changement fondamental de la vision du monde. L'extension verticale est beaucoup plus rare chez les adultes et implique la transformation de la vision d'une personne sur la réalité. Dans ce cas, on apprend à voir le monde avec des yeux neufs et à faire l'expérience de formes originales d'interprétation de notre monde interne et externe. Comme Kegan (2000, p. 148) le soutient « *ce qui se passe progressivement n'est pas juste une accumulation linéaire de voir ou de penser, mais un changement qualitatif dans la forme même de la fenêtre ou de la lentille à travers laquelle on regarde le monde* »⁵. Ces changements dans la vision du monde, l'émergence de nouveaux systèmes de signification, sont souvent beaucoup plus puissants que n'importe quel degré de croissance horizontale (Cook-Greuter & Soulen, 2007).

Le développement au sens plus profond fait référence aux transformations de la conscience. Des recherches montrent la centralité de la conscience dans le domaine du leadership (Chatterjee, 1998 ; Harung, 1999 ; Harung *et al*, 1995). Une étude à long terme réalisée par Torbert *et al.* (2004) a clairement montré que le succès d'une transformation organisationnelle dépendait du niveau de conscience des dirigeants. Il a conclu que les dirigeants ont besoin d'un développement psychologique avancé pour se développer et pour pouvoir utiliser des visions du monde plus complexes et plus inclusives. Selon lui, ce développement n'est possible que si les dirigeants abandonnent les visions du monde traditionnel et réfléchissent profondément à leurs croyances au sujet de leadership et d'eux-mêmes. Une telle introspection conduit à un déplacement vers des formes nouvelles et plus complexes de la pensée qui, à leur tour, prennent en charge des visions du monde plus inclusives et plus universelles.

Même la spiritualité entre de plus en plus dans les entreprises. Bien que la spiritualité ait ses fondements en théologie, elle perd de plus en plus cette connotation. Comme la religion joue un rôle moins important dans la vie de nos jours, la spiritualité se développe actuellement comme un concept qui n'est plus synonyme de la religion et

⁵ What gradually happens is not just a linear accretion of more and more that one can look at or think about, but a qualitative shift in the very shape of the window or lens through which one looks at the world.

peut même être non confessionnel. Ainsi la spiritualité s'adapte à de nombreux domaines de la vie comme une source d'enrichissement et de sens (Nandram, 2013). Une belle définition de la spiritualité a été donnée par Ray (2002) : « *Par la spiritualité, j'entends ce genre d'activités qui servent directement la source d'inspiration pour la maturation, la transformation et en fin de compte, la réalisation* »⁶ (p. xii).

Pourtant, il faut faire attention parce que ce concept de la spiritualité dans l'entreprise peut être appliqué comme un concept relevant de l'hypocrisie, qui utiliserait le langage de la spiritualité pour manipuler les ressources humaines dans un sens religieux. En revanche, ce concept peut ouvrir à de nouveaux horizons et à d'autres manières de mener les affaires (Brouckaert, 2013).

2.2. Une connaissance personnelle et incarnée

Les approches de développement du leadership s'intéressent aux processus d'évolution des participants et essaient de prendre en compte l'expérience subjective vivante et l'innovation qui s'en dégage (Salovaara et Ropo, 2013, p. 206). Cette co-création entre les participants et leur processus de développement laisse la place à une connaissance personnelle nouvelle sans pour autant mettre l'accent sur la dimension incarnée.

Salovaara et Ropo (2013) attirent l'attention sur l'intérêt de réaliser une approche plus somatique dans les approches de développement du leadership :

« L'apprentissage vu comme une expérience incarnée touche les émotions, les expériences et les préjugés, c'est-à-dire la personne incarnée dans son ensemble. A cet égard et pour assurer sa progression interne, l'apprentissage dans le domaine du leadership pourrait inclure plus d'éléments incarnés et expérientiels »⁷ (p. 208).

Une approche « somatique » de développement personnel implique une prise de conscience de soi sur le plan physique ; somatique venant du mot grec « soma » c'est-à-dire le corps ressenti (Strozzi-Heckler, 2003, p. 2). Comme le décrit Hanna (1988), l'apprentissage somatique est un champ en évolution, qui « *pose que l'expérience*

⁶ By spirituality, I mean those kinds of activities that directly serve the inspiration for maturation, transformation, and ultimately, realization.

⁷ Learning as an embodied experience touches emotions, experiences, and prejudices, that is, the whole embodied person. To ensure its internal progress, Leaderships development knowledge in this respect could include more embodied and experiential elements.

humaine de première-personne doit recevoir la même importance scientifique et médicale, que l'observation extérieure de la troisième personne »⁸ (p. xiv).

L'aspect personnel dans le domaine professionnel a été étudié avec beaucoup d'attention et de pertinence depuis ces dernières années (Avolio et Gardner, 2005 ; Avolio, Walumba, et Weber, 2009 ; Ladkin et Taylor, 2010 ; Nielsen, Marrone, et Slay, 2010). En dépit de ce fait, l'importance du corps dans cette évolution a reçu relativement moins d'attention, y compris dans les études sur le leadership (Ladkin et Taylor, 2010 ; Meekums, 2007). Pourtant, comme le propose Winther :

« L'importance du corps est particulièrement visible dans les contextes de l'enseignement et du leadership, dans lesquels la communication corporelle emphatique est importante pour l'autorité et l'authenticité »⁹

Bien que le concept d'incarnation soit appliqué dans divers ateliers de mouvement et de leadership (Strozzi-Heckler, 2003, 2007 ; Palmer, 1998, 2008 ; Walsh, 2011) le domaine des techniques de mouvement et de la recherche en leadership incarné est relativement vierge. Ladkin et Taylor (2010) et Salgado (2008) ont suggéré que les techniques de théâtre pourraient être un domaine de développement possible. En outre, les méthodes de mouvement (Goldman Schuyler, 2010), les arts martiaux (Clawson and Doner, 1996, Philips, 2002, 2008, Rudisill, 2005) et la danse (Burge, Batchelor et Cox, 2013 ; Winther, 2009) peuvent être des « blocs de construction » dans ce nouvel environnement de la pratique de la formation professionnelle.

I. 3. Pertinence scientifique

3.1. L'actualité des recherches sur le leadership

Malgré l'intérêt croissant sur le marché mondial, le domaine du leadership n'a pas actuellement fait l'objet de suffisamment de recherches. Cependant, dans le peu de recherches effectuées, les stratégies quantitatives ont dominé, mais Avolio, Walumba et Weber (2009) constatent une évolution vers la recherche qualitative et les études de cas.

⁸ somatics is an evolving field, which “holds that first-person human experience must be considered of equal scientific and medical importance as outside, third-person observation

⁹ the importance of the bodily is especially visible in the contexts of teaching and leadership, in which emphatic bodily communication is of importance for authority and authenticity

D'autres chercheurs soulignent en plus la nécessité de construire des structures d'évaluation dans le domaine du leadership (Perren et Burgoyne, 2001 ; Rodgers *et al*, 2003). Effectivement, des dépenses énormes sont faites dans ce type d'activité, mais pour la plupart des organisations, l'effectivité des interventions reste un acte de foi. Il peut être difficile d'évaluer les ateliers au-delà des réactions post-immédiates des cours, mais la capacité à déterminer si ces activités conduisent à des changements comportementaux, psychologiques et organisationnels est une importante source d'avantage concurrentiel. Une évaluation permet non seulement l'amélioration de la disposition existante et l'identification de la disposition future, mais aussi une appréciation de l'impact de l'intervention à plus grande échelle.

Cette recherche veut à la fois donner une réponse à la nécessité de structures d'évaluation dans l'entreprise Colruyt et les entreprises en général et également répondre aux besoins de recherches qualitatives dans le domaine du leadership.

3.2. Une pertinence au sein de la recherche en pédagogie perceptive

Au sein du Centre d'Étude et de Recherche Appliquée en Psychopédagogie perceptive (CERAP, www.Cerap.org) affilié au Centre de Recherche en Neurosciences et Éducation Spécialisée de l'université Fernando Pessoa, environ 70 recherches ont déjà été effectuées. Ces recherches ont toutes pour objectif d'étudier le rapport particulier à l'expérience sensible du corps, et la place du corps sensible dans les processus d'apprentissage «éducatifs, formatifs et existentiels». Jusqu'à maintenant aucune recherche n'a été menée dans le domaine organisationnel, bien que les développements récents dans la pédagogie perceptive incluent les métiers du management. Dans ce sens, je suis convaincue que cette recherche, portant sur l'impact de la pédagogie perceptive sur la présence du leader, aurait de la pertinence au sein même du laboratoire du CERAP.

Finalement, j'espère que la possibilité de parcourir la littérature anglophone me donnera l'occasion d'apporter une autre forme de culture au sein de notre laboratoire, par l'apport d'informations et de points de vue différents.

I. 4. Questions de recherche et objectifs

Les points de départ de ma recherche sont les suivants.

Tout d'abord, je suis curieuse de savoir si mes constats empiriques s'agissant de l'interaction entre le milieu de l'entreprise et la pédagogie perceptive seront confirmés par cette recherche. J'aimerais analyser cette pratique appliquée en vue de la modéliser afin d'établir une forme de pratique de pédagogie perceptive dans le monde de l'entreprise.

Ensuite, mes expériences sur le terrain et les résultats de mon mémoire montrent que la présence à soi ne s'installe pas d'un coup ; elle est le résultat d'un véritable processus. D. Cencig, dans son mémoire autour de la présence à soi le confirme : « *La présence à soi ne se donne pas brutalement, elle se mérite. C'est un « flirt » délicat, une relation à découvrir puis à entretenir, un équilibre précaire construit de points d'appui en attentes protentionnelles* » (Cencig, 2012, p. 107). Cet auteur va encore plus loin en disant que non seulement l'établissement de la présence à soi est primordiale, mais que « *la présence à soi elle-même, est de nature processuelle* » (*Ibid.*, p. 102). Je retrouve ce même constat autour de la présence dans l'article de M.A. Chidiac et S. Denham-Vaughan dans le monde de la gestalt-thérapie : « *Le processus de la présence : une disponibilité énergétique et une responsivité fluide* ». (2007). Dans ma recherche, j'aimerais comprendre ces processus de la présence du leader, en distinguer éventuellement les étapes d'installation et/ou analyser l'évolutivité processuelle de la présence elle-même, peut-être même discriminer des dimensions qui s'entrelacent ou se potentialisent afin d'installer une présence renouvelée.

Finalement, je me demande si l'approfondissement de la pratique de pédagogie perceptive sur le thème de la présence aura encore plus d'impacts sur la présence des leaders et pourrait les emmener vers le développement d'une présence renouvelée en fonction de leurs besoins, c'est-à-dire une présence plus adaptée à l'accompagnement d'un groupe dans l'objectif d'atteindre un but commun. En d'autres termes, quelles sont

les incidences d'une présence renouvelée sur leurs manières d'être et d'agir, sur leur potentiel en tant que dirigeant ?

Pour ces raisons je souhaite orienter la question de recherche de ma thèse de la façon suivante : **à partir d'un état de l'art approfondi de la question de la présence, peut-on envisager la pertinence de la Pédagogie Perceptive comme méthode d'accompagnement du développement de la présence dans le domaine du leadership?**

Cette recherche porte sur la consultation de la littérature dont le but est de relever les éventuels points de convergence de la Pédagogie Perceptive avec les théories existantes dans le domaine du leadership et de la présence. Parallèlement à cette démarche conceptuelle je mènerai une enquête qualitative auprès d'une population de leaders, participants à mes ateliers de Psychopédagogie Perceptive, afin d'éventuellement créer des liens entre la vision théorique de la Pédagogie Perceptive et la pratique sur le terrain.

Les objectifs que je poursuis à travers cette recherche sont donc de plusieurs ordres :

- Le premier objectif est de faire un état des lieux de la question de la présence dans le domaine du leadership ;
- Le deuxième consiste à retrouver des points de convergences et de spécificité entre les concepts de la Pédagogie Perceptive et les théories sur la présence dans le domaine du leadership ;
- Le troisième objectif est de mener une enquête auprès de dirigeants afin de connaître leur point de vue sur la pertinence de la Pédagogie Perceptive dans le domaine de la présence du leader.

Chapitre II. Champ théorique

II. 1. Le leadership : un phénomène multidimensionnel

Le leadership est un produit très convoité et de grande valeur. Les individus, croyant que le leadership est un moyen d'améliorer leur vie personnelle, sociale et professionnelle, demandent de plus en plus d'informations sur la façon de devenir des leaders efficaces. En conséquence, les étagères des librairies sont remplies de livres populaires sur les dirigeants et les conseils sur la façon d'être un leader. Les sociétés, de leur côté, cherchent ceux qui ont la capacité de leadership en croyant qu'ils apportent des propriétés spéciales à leurs organisations tandis que les établissements d'enseignement réagissent en offrant des programmes d'études sur le leadership (Northouse, 2015).

En outre, le leadership a gagné l'attention des chercheurs du monde entier. Une revue d'études sur le leadership (Bryman *et al*, 2011) montre une grande variété de différentes approches théoriques pour expliquer la complexité du processus de leadership (Bass, 1990 ; Bryman, 1992 ; Gardner, 1990 ; Hickman, 2009 ; Mumford, 2006 ; Northouse, 2015 ; Rost, 1991). Certains chercheurs conceptualisent le leadership comme un trait ou un comportement, alors que d'autres découvrent le leadership à partir d'un point de vue relationnel. En tout cas, ces études donnent une image d'un processus beaucoup plus sophistiqué et complexe que la vision simpliste souvent présentée dans certains livres populaires sur le leadership. Le leadership est donc un vaste champ abordé de multiples manières dont chacune révèle une dimension particulière.

Dans ce chapitre, j'aborderai ce vaste champ du leadership de plusieurs façons afin d'essayer de le clarifier et de montrer dans quel contexte s'inscrit mon questionnement sur la présence. Dans un premier temps j'en donnerai une brève analyse lexicale, suivi d'un petit historique des définitions du leadership pour après présenter les grands courants théoriques faisant référence actuellement. Ensuite, je proposerai des éléments

qui pourraient être identifiés comme essentiels au phénomène de leadership, pour terminer finalement avec un aperçu du développement organisationnel en cours.

1.1. Le leadership : un vaste champ de recherches et de réflexion

1.1.1. Vers une définition du leadership

Il n'est pas du tout facile de donner une définition claire et simple du concept de leadership puisque c'est une notion complexe, ne répondant pas du tout à une seule définition. Dans une révision de recherches de sur le leadership, Stogdill (1974, p. 7) a même souligné qu'il y a presque autant de définitions du leadership que d'auteurs essayant de le définir. Pourtant, je tenterai d'éclaircir cette notion complexe dans un premier temps par une brève analyse lexicale et un petit historique des définitions du leadership.

➤ Du point de vue étymologique

Pour initier cette démarche, l'analyse étymologique se montre assez éclairante. En effet, une brève analyse lexicale « *peut mettre à nu la sédimentation des habitudes de langage et dévoiler ainsi les pratiques historiques* » (Basso, 2007, p. 19) le choix des dénominations et l'origine de leur sens apportant souvent un éclairage pertinent sur les objets dénommés.

Diriger (du latin *dirigere* : aligner, ordonner), c'est d'abord faire aller d'une certaine manière ou dans un certain ordre afin d'obtenir un résultat. Le dirigeant est donc celui qui conduit, mène une entreprise ou une opération. La seconde signification du terme complète la première : diriger c'est aussi guider, faire aller dans une direction donnée, ce qui « *présuppose à la fois le fait de savoir où l'on va et celui d'être suivi, donc reconnu comme dirigeant* » (*Ibid.*, p. 21). Cette thématique du guidage implique un certain type de compétences, c'est-à-dire posséder une vision des itinéraires et des buts possibles afin de convaincre les autres. Mais l'étymologie du mot anglais *leader* renvoie à des origines saxonnes qui éclairent ce terme sous un autre jour puisque ces formes archaïques dérivent de *ga-lidan* signifiant voyager (*Ibid.*). Cet ancrage saxon apporte donc une nuance supplémentaire, il ne s'agit plus seulement de conduite, mais

également de voyage, littéralement d'un déplacement d'une personne qui se rend dans un lieu assez éloigné. Durant les époques médiévales ces voyages se faisaient en caravanes et expéditions avec la perspective de périple incertains et la promesse de dangers de toutes sortes. Bref, c'était une aventure, une entreprise risquée qui « *prend place dans ce qui peut advenir (advenir) sans qu'on ait nécessairement pris sur cela* » (*Ibid.*).

Selon le Centre National de ressources Textuelles et Lexicales, le mot leader n'est pas seulement attesté dès le Moyen Âge comme terme désignant des chefs de troupes, les meneurs d'hommes, ceux qui sont à la tête de groupes et de partis, mais également dans la langue du journal en 1844 comme équivalent de l'expression *leading article*, c'est-à-dire un article qui mène, qui est au premier plan, et désigne donc tout être ou toute chose de premier plan dans une activité quelconque (CNRTL, 2012).

Cette brève analyse lexicale montre donc que le dirigeant ou le leader¹⁰ est celui qui est à la tête de l'expédition, conduisant et guidant les autres dans une aventure collective, où il faut s'ajuster sans cesse à ce qui advient.

➤ L'évolution des définitions du leadership

Plus d'un siècle s'est écoulé depuis que le leadership est devenu un sujet d'introspection académique et dont les définitions ont continuellement évolué au cours de cette période. Ces définitions ont été influencées par de nombreux facteurs allant des affaires du monde et de la politique aux perspectives de la discipline dans laquelle le sujet est à l'étude. Dans un ouvrage, Rost (1991) a analysé des documents écrits de 1900 à 1990 et a trouvé plus de 200 définitions différentes du leadership. Son analyse fournit un historique succinct de la définition du leadership au cours du siècle dernier :

Les définitions du leadership apparaissant dans les trois premières décennies du XX^{ème} siècle ont insisté sur la centralisation du pouvoir avec un thème commun de domination et contrôle. Lors d'une conférence sur le leadership en 1927, par exemple, le leadership a été défini comme « *la capacité à impressionner par la volonté du chef sur*

¹⁰ les deux vont être utilisés dans cette recherche en tant que synonymes

les suiveurs et à induire l'obéissance, le respect, la loyauté et la coopération »¹¹
(Moore, cité par Northouse, 2015, p. 30).

Dans les années 1930, l'accent a été mis sur l'interaction des traits de personnalité spécifiques d'un individu avec ceux d'un groupe. On avait noté que même si les attitudes et les activités des suiveurs peuvent être modifiées par le leader, celui-ci est également influencé par eux.

Pendant les années 1940, le groupe devient de plus en plus important, le leadership étant défini comme le comportement d'un individu en participant à la réalisation des activités du groupe (Hemphill, 1949). Dans le même temps, le leadership exercé par la persuasion se distingue du « drivership » ou du leadership par la coercition (Copeland, 1942), où l'on influence les autres à faire des choses contre leur volonté ce qui peut inclure la manipulation des peines et des récompenses dans leur milieu de travail (Northouse, 2015).

Au cours de la décennie suivante, trois thèmes ont dominé les définitions du leadership, c'est-à-dire la continuation de la théorie des groupes, le leadership vu comme une relation qui développe des objectifs communs, définissant un leadership axé sur le comportement du dirigeant et l'efficacité, dans lequel le leadership a été défini par la capacité d'influencer l'efficacité dans l'ensemble du groupe.

Bien qu'étant une période tumultueuse pour les affaires mondiales, les années 1960 ont connu une harmonie parmi les érudits du leadership. L'acception dominante du leadership en tant que comportement qui influence les gens vers des objectifs communs a été soulignée par R. Seeman (1960), qui décrit le leadership comme « *actes par des personnes qui influencent les autres personnes dans une direction partagée* »¹² (p. 53).

Pendant les années 1970 le *focus group* a cédé la place à l'approche du comportement organisationnel, où le leadership est considéré comme « *l'initiation et le maintien des groupes ou des organisations afin d'accomplir les buts du groupe ou ceux*

¹¹ the ability to impress the will of the leader on those led and induce obedience, respect, loyalty, and cooperation

¹² acts by persons which influence other persons in a shared direction

des organisations »¹³ (Rost, 1991, p. 59). Cependant la définition de Burns sur le leadership est le concept le plus important qui a émergé dans cette période :

« Le leadership est le processus réciproque de mobilisation par des personnes ayant certaines motivations et valeurs, diverses ressources économiques, politiques, et autres, dans un contexte de concurrence et de conflits, afin de réaliser des objectifs indépendamment ou mutuellement détenues par les dirigeants et les suiveurs »¹⁴ (1978, p. 425).

La décennie des années 1980 a explosé avec des œuvres savantes et populaires sur la nature du leadership, portant le sujet au sommet de la conscience académique et publique. Ce qui eut pour conséquence un très grand nombre de définitions pour le leadership avec cependant la persistance de plusieurs thèmes :

D'abord des définitions du leadership, livrant encore principalement le message que le leadership n'est rien d'autre que de faire faire aux suiveurs ce que le leader souhaite. Ensuite, le mot 'influence' est probablement le mot le plus souvent utilisé dans les définitions du leadership des années 1980. Il a été examiné sous tous les angles, bien que les érudits aient précisé que le leadership est une influence non-coercitive. Plus tard, à la suite du bestseller *In Search of Excellence de Peters et Waterman* (1982), les traits du leader ont été remis à l'honneur par le mouvement leadership-comme-excellence. En conséquence, la compréhension commune autour du leadership repose sur une orientation de caractère. Et finalement, la transformation, car Burns (1978) a créé dans cette décennie le mouvement du leadership transformationnel, où l'on parle de leadership « *lorsqu'une ou plusieurs personnes se livrent avec d'autres de telle manière que les dirigeants et les suiveurs se soulèvent mutuellement à des niveaux plus élevés de motivation et de morale* »¹⁵ (p. 83).

Au cours du XXI^{ème} siècle, le débat se poursuit mais les nouvelles recherches mettent l'accent sur le processus de leadership par lequel un individu influence un groupe d'individus pour atteindre un but commun, plutôt que de développer de nouvelles façons de définir le leadership. G. Yukl, par exemple, membre du conseil de

¹³ initiating and maintaining groups or organizations to accomplish group or organizational goals

¹⁴ Leadership is the reciprocal process of mobilizing by persons with certain motives and values, various economic, political, and other resources, in a context of competition and conflict, in order to realize goals independently or mutually held by both leaders and followers

¹⁵ when one or more persons engage with others in such a way that leaders and followers raise one another to higher levels of motivation and morality

Leadership Quarterly Journal, et professeur de management et de leadership à l'Université de l'État de New York à Albany, définit le leadership comme « *le processus d'influencer les autres pour faire comprendre et accepter ce qu'il faut faire et comment il faut faire, et le processus de facilitation des efforts individuels et collectifs pour atteindre des objectifs communs* »¹⁶ (2006, p. 8). Northouse, auteur du livre connu *Leadership : Theory and Practice*, de son côté, le définit comme « *le processus par lequel un individu influence un groupe d'individus pour atteindre un but commun* »¹⁷ (2015, p. 34). Scouller, directeur-général de plusieurs entreprises internationales avant de devenir coach en 2004 et auteur du livre *The Three Levels of Leadership*, offre une définition claire, simple, pratique et complète, afin d'aider les dirigeants à améliorer leur leadership :

« Le leadership est un processus impliquant la définition d'**un but et d'une direction** qui inspire les gens à s'organiser ensemble et à travailler volontairement ; d'examiner **les moyens, le rythme et la qualité du progrès** vers le but ; de maintenir **l'unité du groupe et l'effectivité individuelle** »¹⁸ (2011, p. 24).

Avec cette définition, il pose que le leadership contient quatre dimensions. D'abord la définition d'un but, d'une vision et des objectifs, qui motivent et même inspirent, mais également les résultats, le progrès et le management pratique de la tâche, c'est-à-dire planifier, trouver des ressources, résoudre des problèmes et assurer le suivi. En plus le leadership inclut également deux dimensions d'accompagnement des personnes : avoir de l'attention pour la motivation et le développement des individus et la construction et le maintien de l'unité de groupe.

¹⁶ the process of influencing others to understand and agree about what needs to be done and how to do it, and the process of facilitating individual and collective efforts to accomplish shared objectives

¹⁷ Leadership is the process whereby an individual influences a group of individuals to achieve a common goal

¹⁸ Leadership is a process that involves setting a **purpose and direction** which inspires people to combine and work towards willingly; paying attention to the **means, pace and quality of progress** towards the aim; and upholding **group unity** and **individual effectiveness** throughout



Figure 1 : Définition du leadership (Scouller, 2011).

En réalité, ces quatre dimensions ne sont pas totalement limitées mais se chevauchent. Selon Scouller (2011), le vrai travail du leader consiste en la responsabilité qu'à tout moment il y a du leadership dans ses quatre dimensions, ce qui ne veut pas dire que c'est lui qui a toutes les réponses ou qui prend tout le temps la direction.

1.1.2. Le leadership et le management

Une autre façon d'aborder la notion vague et endémique du leadership a été l'introduction de la distinction entre le management et le leadership (Nichols, 1987; Zalesnik, 1977). Éclairer cette différence pourrait nous également permettre de mieux cerner ce qu'est le leadership, et ainsi nous aider à comprendre la place que pourra prendre une pratique corporelle dans son développement.

Déjà dans leur genèse, le leadership et le management diffèrent. En effet, considérant que l'étude du leadership remonte à Aristote, le management n'est apparu qu'au tournant du XX^{ème} siècle avec l'avènement de la société industrialisée (Northouse, 2015). Il a été créé comme un moyen de réduire le chaos dans les organisations, pour les faire fonctionner plus efficacement. Les principales fonctions du management, en tant que premièrement identifié par Fayol (1916), étaient la planification, l'organisation, le personnel et le contrôle. Ces fonctions sont encore représentatives du domaine du management aujourd'hui.

Sur le plan étymologique ensuite, avec le français « cadre » et l'anglais « manager » cohabitent deux constellations de sens qui se complètent : « *Les deux termes désignent conjointement une mise en forme extérieure et l'imposition de cette forme par une contrainte technique* » (Basso, 2007, p. 21). Le français « dirigeant » et l'anglais « leader » en revanche renvoient, comme nous l'avons déjà expliqué, à la personne en tête de l'expédition, conduisant et guidant les suiveurs dans une aventure collective.

Mais les chercheurs soulignent également les différences entre les managers et les dirigeants dans le sens que ces derniers s'appuient sur leurs capacités personnelles et sont nécessaires pour gérer le changement en fixant une direction, qui ré-axe les gens en les motivant et en les inspirant, tandis que les managers s'appuient sur leur position officielles pour leur pouvoir et sont plutôt nécessaires pour gérer la complexité en instituant la planification et la budgétisation, l'organisation et la dotation, le contrôle et la résolution de problèmes (ex. Kotter, 1998; Zaleznik, 1977).

Rowe (2001) soutient ces différences en suggérant qu'elles trouvent ses origines dans un aspect philosophique. Les managers estiment que les décisions qu'ils prennent sont déterminées pour eux par les organisations pour lesquelles ils travaillent et que ces organisations sont conduites elles-mêmes d'une manière qui est déterminée par l'industrie ou par l'environnement dans lequel ils évoluent. Les managers sont donc déterministes dans leur système de croyance, tandis que les dirigeants ont des systèmes de croyance plus en adéquation avec un point de vue philosophique de libre arbitre. Les dirigeants estiment en effet que le choix qu'ils font aura une incidence sur leur organisation et que leurs organisations vont affecter ou façonner les industries ou les environnements dans lesquels elles opèrent.

Dans une étude récente, Simonet et Tett (2012) ont exploré la conceptualisation du leadership et du management par l'identification des ressemblances et des différences entre les deux par 43 experts à propos de 63 différentes compétences. Ils ont trouvé un grand nombre de compétences (22) descriptives du leadership et du management (par exemple, la productivité, l'orientation du client, le professionnalisme et la définition des objectifs), mais ils ont également découvert plusieurs descripteurs uniques pour chacun. Plus précisément, ils ont trouvé que le leadership se distingue par la motivation intrinsèque, la créativité de la pensée, la tolérance, la planification stratégique, la tolérance de l'ambiguïté et la capacité de lire les gens. Le management se distingue par

le travail avec les personnes afin de résoudre des problèmes, mais avec une faible implication émotionnelle. Les dirigeants agissent afin de limiter les choix. Zaleznik (1977), par contre, suggère que les dirigeants sont émotionnellement actifs et impliqués et cherchent à construire des idées au lieu d'y répondre. Les dirigeants changent les mentalités, alors que les managers modifient seulement leur comportement.

Bennis et Nanus expriment clairement les différences entre managers et dirigeants dans cette phrase souvent citée : « *Managers are people who do things right and leaders are people who do the right thing* » (1985, p. 221), ce qui veut dire que les managers sont des gens qui font les choses comme il faut et les leaders sont des gens qui font la bonne chose.

Pourtant, cette distinction rigide entre les dirigeants et les managers est discutable. Le leadership implique souvent une composante importante du management. La plupart des gens qui prétendent d'être des leaders occupent une position formelle qui leur donne également une position d'autorité. De même, les managers ont eu souvent accès à des positions formelles sur la base des capacités de leadership "officieuses" perçues (Alveson et Spicer, 2014). Dans la pratique, le management et le leadership se chevauchent et se complètent (Northouse, 2015 ; Scouller, 2011) plutôt que de se différencier. Il est vrai que le leadership concerne plus le changement et l'inspiration, la définition de la direction, il insuffle l'enthousiasme, l'unité et la puissance nécessaires pour parcourir le chemin et que le management, par contre, concerne moins le changement, mais plus la stabilité et la meilleure application possible des ressources pour obtenir des résultats. Mais lorsque les managers sont engagés à influencer un groupe afin d'atteindre ses objectifs, ils sont impliqués dans le leadership et quand les dirigeants sont engagés dans la planification, l'organisation, la dotation, et contrôle, ils sont impliqués dans le management. Le leadership a donc une dimension managériale et le management une dimension de leadership.

Vu que la distinction entre les managers et les leaders est discutable et qu'il y existe une vraie zone de transition entre les deux, je ferai le choix de ne pas mettre l'accent sur les différences et de me diriger dans cette recherche aussi bien vers les chefs d'équipe que vers les cadres. En tout cas, le leadership – qu'il appartienne au dirigeant ou au manager - sera déterminant, par la puissance de l'enthousiasme et de la motivation qu'il

insufflera, pour la réussite d'une organisation. Ces qualités sont particulièrement importantes dans le contexte actuel de notre société, comme nous allons le voir maintenant.

1.1.3. Les grands courants théoriques de leadership

Dans cette partie je présenterai les grands courants théoriques de leadership faisant référence actuellement afin d'évoquer la diversité des différentes théories du leadership.

➤ La théorie de traits

L'approche de traits a ses racines dans la théorie de leadership suggérant que certaines personnes sont nées avec des traits spéciaux faisant d'eux des grands leaders. En croyant que les dirigeants et les non-leaders pourraient être différenciés par un jeu universel de traits, tout au long du XXIème siècle, des chercheurs essayaient d'identifier les traits définitifs des dirigeants (Kirkpatrick et Locke, 1991 ; Lord *et al*, 1986 ; Mann, 1959 ; Stogdill, 1948, 1974).

De la multitude des recherches réalisées au fil des années sur les traits personnels, il est clair qu'un nombre de traits correspond au leadership. Certains des traits importants et systématiquement identifiés dans plusieurs de ces études sont l'intelligence, la confiance en soi, la détermination, l'intégrité et la sociabilité (Zaccaro *et al*, 2004). En outre, les chercheurs ont constaté une forte corrélation entre le leadership et les traits décrits par le modèle de cinq facteurs de personnalité. L'extraversion est le trait le plus fortement associé au leadership, suivie de la conscience, l'ouverture, le névrosisme faible et l'amabilité (Judge *et al*, 2002). Une autre ligne récente de recherche a porté sur l'intelligence émotionnelle et sa relation avec le leadership. Cette recherche suggère que des dirigeants sensibles à leurs émotions et à l'impact de ces émotions sur les autres seraient des dirigeants plus efficaces (Caruso & Wolfe, 2004; Goleman, 1995, 1998; Mayer & Salovey, 1995, 1997; Mayer, Salovey, & Caruso, 2000; Shankman & Allen, 2008).

From the multitude of studies conducted through the years on personal characteristics, it is clear that many traits contribute to leadership. Some of the important traits that are consistently identified in many of these studies are intelligence, self-confidence, determination, integrity, and sociability. In addition, researchers have

found a strong relationship between leadership and the traits described by the five-factor personality model. Extraversion was the trait most strongly associated with leadership, followed by conscientiousness, openness, low neuroticism, and agreeableness. Another recent line of research has focused on emotional intelligence and its relationship to leadership. This research suggests that leaders who are sensitive to their emotions and to the impact of their emotions on others may be leaders who are more effective.

➤ La théorie de compétences

Comme l'approche des traits, l'approche des compétences prend une perspective axée sur le leader dans le leadership. Toutefois, dans cette approche l'accent n'est plus mis sur les caractéristiques de la personnalité, habituellement considérées comme innées et en grande partie fixe, mais sur les compétences et les capacités qui peuvent être apprises et développées. Donc, bien que la personnalité joue un rôle important dans le leadership, cette théorie suggère que des connaissances et des aptitudes sont nécessaires pour un leadership efficace (Northouse, 2015).

Cette approche est le mieux représentée dans les premiers travaux de Katz (1995) sur l'approche des trois compétences et dans les plus récents travaux de Mumford et ses collègues (Mumford *et al*, 2000) qui ont élaboré un modèle complet de compétences de leadership. Dans l'approche de trois compétences, un leadership efficace repose sur trois habilités personnelles, c'est-à-dire technique, humaine et conceptuelle. Bien que toutes les trois compétences sont importantes pour les dirigeants, l'importance de chaque compétence varie selon les niveaux de gestion. Au niveau de la haute direction par exemple, les habilités conceptuelles et humaines sont plus importantes tandis que les compétences techniques deviennent moins importantes. Les dirigeants sont plus efficaces lorsque leurs compétences correspondent à leur niveau de gestion.

Dans les années 1990, le modèle de compétences a été développé pour expliquer les capacités permettant un leadership efficace. Beaucoup plus complexe que le paradigme de Katz, ce modèle définit cinq composantes de la performance d'un dirigeant efficace : des compétences, des attributs individuels, des résultats de leadership, l'expérience professionnelle et des influences environnementales. Les compétences au cœur de ce modèle sont les compétences de résolution de problèmes, le

jugement, les compétences sociales et les connaissances. Ces compétences sont directement affectées par les attributs individuels du leader comprenant ses capacités cognitives générales, sa capacité cognitive cristallisée, c'est-à-dire acquise au fil du temps, sa motivation et sa personnalité. Les compétences du leader sont également touchées par sa propre expérience professionnelle et l'environnement. Ce modèle postule que la résolution efficace de problèmes et la performance s'explique par les compétences de base du leader et que ces compétences sont à leur tour touchées par les attributs et l'expérience du leader et par l'environnement.

Contrairement à l'approche des traits, impliquant que le leadership est réservé à quelques doués, cette approche des compétences suggère que beaucoup de gens ont le potentiel de leadership. Si les gens sont capables d'apprendre de leurs expériences, ils peuvent acquérir le leadership.

➤ La théorie comportementale

L'approche comportementale est différente de la théorie des traits ou celle des compétences sans le sens qu'elle se concentre sur ce que les dirigeants font au lieu de ce qu'ils sont. Cette approche suggère que les dirigeants s'engagent dans deux types de comportements principaux, les comportements de tâche et ceux de relation. Comment les dirigeants combinent ces deux types de comportements afin d'influencer les autres constitue le point central de cette approche comportementale.

L'approche comportementale provient de trois lignes différentes de recherche : les études de Ohio State (Stogdill, 1948), les recherches de l'Université de Michigan (Cartwright et Zander, 1960 ; Katz et Kahn, 1951 ; Likert, 1961, 1967) et l'œuvre de Blake et Mouton (1964, 1978, 1985 ; Blake et Mc Canse, 1991) sur la grille managériale. Sur la base des études de Ohio State et de l'université de Michigan, beaucoup de recherche a été effectuée afin de trouver la meilleure façon pour les dirigeants d'associer les comportements de relation et de tâche. L'objectif a été de trouver un ensemble universel de comportements de leadership capable d'expliquer l'efficacité de leadership dans toutes les situations. Les résultats de ces efforts n'ont pourtant pas été concluants ; les chercheurs ont eu des difficultés à définir « le meilleur style de leadership ». Blake et Mouton ont développé un modèle pratique pour la formation de managers décrivant les comportements de leadership le long d'une grille

selon deux axes : le souci pour les résultats et la préoccupation pour les gens. Comment les dirigeants combinent ces deux orientations se traduit par cinq styles de leadership majeur.

Dans l'ensemble, l'approche comportementale n'est pas une théorie raffinée fournissant un ensemble organisé de prescriptions pour le comportement d'un leadership efficace mais offre, au contraire, un cadre précieux pour évaluer le leadership de manière large (Northouse, 2015).

➤ La théorie situationnelle

Une des approches de leadership le plus largement reconnue est l'approche situationnelle développée par Hersey et Blanchard (1969b), affinée et révisée à plusieurs reprises depuis sa création (Blanchard, Zigarmi et Nelson, 1993 ; Blanchard, Zigarmi et Zigarmi, 1992, 2013 ; Hersey et Blanchard, 1977, 1988). Comme le nom l'indique, cette approche met l'accent sur le leadership dans les situations. La prémisse de cette théorie est que différentes situations exigent différents types de leadership, par exemple, tandis que certaines situations peuvent exiger un style autocratique, d'autres peuvent nécessiter une approche plus participative. Cette approche fournit un modèle suggérant aux dirigeants comment se comporter basé sur les exigences d'une situation particulière.

L'approche situationnelle souligne que le leadership est composé d'une dimension directive et d'une dimension de soutien et que chacune de ses dimensions doit s'appliquer de façon appropriée dans une situation donnée. Afin de déterminer les nécessités d'une situation particulière, le leader doit évaluer les compétences et l'engagement de ses suiveurs en fonction des objectifs. Basé sur l'hypothèse que les compétences et la motivation des suiveurs varient au fil du temps, le leadership situationnel suggère aux dirigeants de changer leur degré de directivité ou de soutien afin de pouvoir répondre aux besoins changeants des suiveurs.

➤ La théorie de chemin-but

La théorie de chemin-but a été développée pour expliquer comment les dirigeants motivent les suiveurs afin d'être productifs et satisfaits de leur travail. Puisant fortement dans la recherche sur la motivation, la théorie de chemin-but est apparue dans la littérature de leadership dans les années 1970 dans les travaux d'Evans (1970), de

House (1971), de House et Dessler (1974) et de House et Mitchell (1974). Contrairement à l'approche situationnelle, suggérant qu'un leader doit s'adapter au niveau de développement de ses suiveurs, la théorie de chemin-but met l'accent sur la relation entre le style du leader et les caractéristiques de ses suiveurs et le cadre organisationnel. L'impératif pour le leader est d'utiliser un style de leadership (directif, solidaire, participatif ou orienté vers la réalisation) qui répond le mieux aux besoins de motivation des suiveurs en choisissant des comportements complétant le manque dans le cadre de travail. Un style de leadership directif, par exemple, est efficace pour les tâches répétitives, tandis que le leadership participatif l'est plutôt lorsque les tâches ne sont pas claires et les suiveurs sont autonomes.

➤ La théorie Echange Leader Membre¹⁹ (LMX)

Les théories de leadership discutées jusqu'à présent ont parlé du leadership du point de vue du dirigeant (l'approche des traits, l'approche des compétences et la théorie comportementale) ou du point de vue du suiveur ou du contexte (la théorie situationnelle et la théorie chemin-but). La théorie échange leader-membre (LMX) prend encore un autre point de vue et conceptualise le leadership comme un processus centré sur les interactions entre les dirigeants et les suiveurs. Cette théorie fait de la relation dyadique entre les leaders et les suiveurs, le point central du processus de leadership. Avant, les chercheurs ont traité le leadership comme quelque chose que les dirigeants effectuent envers tous les suiveurs de manière collective. La théorie LMX a attiré l'attention des chercheurs pour les différences qui peuvent exister entre le leader et chacun de ses suiveurs.

Depuis son apparition, il y a plus de trente ans, la théorie LMX a été et continue à être une approche très étudiée du leadership. Dans les premières études de cette théorie (Dansereau, Graen et Haga, 1975 ; Graen, 1976 ; Graen et Cashman, 1975) la relation d'un leader avec ses suiveurs était considérée comme une série de dyades verticales, catégorisée comme « dans le groupe »²⁰ ou « en dehors du groupe »²¹. Tandis que les membres « dans le groupe » reçoivent des récompenses, des opportunités et des

¹⁹ Leader Member Exchange

²⁰ In-group

²¹ Out-group

influences supplémentaires, les membres « en dehors du groupe » ne reçoivent que des bénéfices standard. Des études ultérieures de cette théorie LMX ont été dirigées vers l'influence des échanges leader-membres sur la performance organisationnelle (Anand *et al*, 2011 ; Atwater et Carmeli, 2009 ; Graen et Uhl-Bien, 1995 ; Liden, *et al*, 1993). Les chercheurs ont constaté qu'une bonne qualité d'échange entre les dirigeants et les suiveurs produit plusieurs résultats positifs (p. ex. moins de roulement de personnel, un plus grand engagement organisationnel, plus de promotions). En général, les chercheurs ont déterminé qu'à ces moments les suiveurs se sentent mieux, arrivent plus à accomplir des tâches et aident l'organisation à prospérer.

➤ La théorie transformationnelle

Une des approches actuelles et les plus populaires de leadership, faisant l'objet de nombreuses recherches depuis le début des années 1980, est la théorie transformationnelle. Cette théorie s'inscrit dans le paradigme nouveau du leadership (Bryman, 1992), qui donne plus d'attention aux éléments affectives et charismatiques. Dans une analyse d'article publiée dans *Leadership Quarterly*, Lowe et Gardner (2001) ont constaté qu'un tiers de la recherche concernait le leadership transformationnel ou charismatique. De même, Antonakis a constaté que le nombre de documents et de citations dans le champ a augmenté à un rythme croissant, non seulement dans les champs traditionnels (la gestion et la psychologie sociale) mais également dans d'autres disciplines comme les sciences infirmières, l'éducation et l'ingénierie industrielle. Bass et Riggio (2006) suggèrent que la popularité du leadership transformationnel serait en raison de son insistance sur le développement de la motivation intrinsèque des suiveurs, laquelle serait adaptée aux besoins de groupe de travail d'aujourd'hui. Ces groupes veulent être inspirés et encouragés à réussir en ce temps d'incertitude. De toute évidence, de nombreux chercheurs étudient le leadership transformationnel et cette théorie occupe une place centrale dans le leadership d'aujourd'hui.

Cette approche est préoccupée par le processus de comment certains dirigeants sont capables d'inspirer des suiveurs à accomplir de grandes choses. Les leaders transformationnels sont reconnus comme des agents de changement en étant de bons modèles, en pouvant créer et formuler une vision claire pour l'organisation, en encourageant les suiveurs afin de pouvoir répondre à des normes plus élevées, en

agissant d'une manière qui donne envie aux autres de leur faire confiance et en donnant un sens à la vie organisationnelle.

Le leadership transformationnel a trouvé son origine dans les écrits de Burns (1978) et de Bass (1985). Les œuvres de Bennis et Nanus (1985) et de Kouzes et Posner (1987) sont également représentatifs pour cette théorie de leadership.

➤ *Le leadership authentique*

Le leadership authentique, un des champs le plus récents dans la recherche de leadership, se concentre sur l'authenticité des dirigeants et leur leadership. Il décrit un leadership transparent, moralement ancré et responsif au besoins et valeurs des personnes. Bien qu'il semble à première vue facilement à définir, le leadership authentique est un processus complexe qui reste difficile à caractériser. Il n'y existe pas une définition acceptée et unique, mais au lieu de cela il y a plusieurs définitions, chacune décrite à partir d'un point de vue différent en posant un accent différent (Chan, 2005).

Un de ces points de vue, la perspective intrapersonnelle, se focalise sur le leader et ce qui se passe à l'intérieur de lui et comprend sa connaissance de lui-même, son autorégulation et son image de lui-même. Shamir et Eilam (2005) suggèrent que des leaders authentiques montrent un leadership véritable, dirigent à partir d'une conviction et sont originaux et pas de copies. Cette perspective met l'accent sur l'importance des expériences de vie du leader et sur le sens qu'il ou elle attache à ces expériences afin de développer un leader authentique.

Une deuxième manière de le définir est de voir le leadership authentique comme un processus interpersonnel. Cette perspective le voit comme relationnel, créé ensemble par les dirigeants et les suiveurs (Eagly, 2005) ; c'est un processus réciproque puisque les dirigeants affectent les suiveurs et ceux-ci déterminent les dirigeants. L'authenticité émerge de l'interaction entre les leaders et les suiveurs.

Finalement, le leadership authentique peut être défini du point de vue de développement, illustré par les travaux d'Avolio et associés (2009). Cette perspective de développement met l'accent sur les composants principaux du leadership authentique,

qui se développent sur une durée de vie et sont déclenchés par des événements majeurs de la vie.

1.1.4. Des éléments essentiels de leadership

Malgré la multitude de façons dont le leadership a été conceptualisé, plusieurs éléments peuvent être identifiés comme essentiels au phénomène du leadership, notamment : (a) le leadership est un processus, (b) le leadership implique d'influencer les autres, (c) le leadership se passe au sein d'un groupe, (d) le leadership implique la réalisation d'un objectif et (e) ces objectifs sont partagés par les dirigeants et leurs suiveurs (Northouse, 2015).

Voir le leadership en tant que **processus** signifie que les dirigeants prennent « *une série de choix et d'actions sur la définition et l'atteinte d'un objectif* »²² (Scouller, 2011, p. 26). Cette donnée est importante car elle signifie que le leadership est un challenge plus grand que le leader. Souvent on confond le leadership avec le rôle du leader en supposant qu'il s'agit d'une seule et même chose. Mais le leadership ne doit pas reposer sur une seule personne, toute personne dans un groupe pourrait éventuellement exercer le leadership, ce qui veut dire que n'importe qui pourrait jouer un rôle de premier plan dans une des quatre dimensions du leadership (Scouller, 2011). Donc, le leadership n'est pas limité seulement à la personne dans un groupe qui a le pouvoir du fait de sa position (c'est-à-dire le leader officiellement nommé). N'importe quelle personne du groupe peut potentiellement exercer un leadership, c'est-à-dire peut jouer un rôle prépondérant dans une des dimensions du leadership.

Le leadership consiste également à **influencer** — la capacité d'influencer les subordonnés, les pairs et les patrons dans un contexte organisationnel ou un contexte de travail. Il est impossible d'être un leader sans influencer. Bien sûr, avoir les moyens d'influencer demande une plus grande éthique de la part des leaders.

Le leadership fonctionne en **groupes**. Cela signifie que le leadership consiste à influencer un groupe de personnes qui se livrent à un but ou un objectif commun, quelle

²² a series of choices and actions around defining and achieving a goal

que soit sa taille. Il peut s'agir d'une petite équipe de quatre personnes ou une entreprise multinationale.

Le leadership comprend la **réalisation des objectifs**. Par conséquent, le leadership consiste à diriger un groupe de personnes vers l'accomplissement d'une tâche, c'est-à-dire la réalisation d'un objectif à travers plusieurs ressources. Les leaders dirigent leurs énergies et celui de leurs suiveurs vers la réalisation de ce projet commun.

Les dirigeants et les suiveurs **partagent des objectifs**. Le leadership signifie que les dirigeants travaillent avec leurs suiveurs pour atteindre des objectifs communs. Les dirigeants prêts à consacrer leur temps et leurs efforts pour déterminer les objectifs partagés trouveront ces objectifs plus facilement et plus efficacement atteints. En effet, les objectifs imposés sont généralement plus difficiles à atteindre que les objectifs élaborés ensemble.

Dans la prochaine partie, je développerai le développement organisationnel en cours qui se décline selon différentes tendances et plusieurs modalités d'intervention afin de comprendre encore mieux le contexte dans lequel s'inscrit ma recherche.

1.2. Le développement organisationnel

En notre ère de changement constant, d'accroissement de complexité technologique, d'hyper-compétition, d'incertitude, de chaos et de globalisation, d'innombrables auteurs soulignent la nécessité, pour les organisations, d'évoluer au-delà de la traditionnelle façon de penser et d'agir, avec de nouvelles idées et de nouvelles façons de faire afin de demeurer viables dans le XXI^{ème} siècle (Bouzou, 2013 ; Branson, 2009 ; Drucker, 1999 ; Karakas, 2009 ; Scharmer, 2012 ; Scharmer & Kaufer, 2013 ; Senge *et al*, 2007) ; le développement organisationnel en cours n'est pas une option, c'est une nécessité : aujourd'hui, chaque type d'organisation moderne n'a en effet pas d'autre choix que de s'adapter à l'évolution incessante, sous peine de courir le risque de la défaillance.

Alors que la prise de conscience que nous sommes en train de vivre et de travailler dans un monde en constante évolution, apparemment chaotique, est sans controverse, déterminer comment répondre adéquatement aux défis organisationnels présentés par ce « nouveau » monde reste beaucoup moins évident et explicite. Néanmoins, un certain

nombre de développements, de contributions et de tendances en sciences organisationnelles ont influencé et amélioré ce domaine depuis ces dernières décennies (Cummings, 2004 ; Hinckley, 2006 ; Mc Lean, 2006). Dans un premier temps, j'essayerai donc d'en relever les tendances dominantes afin de mieux comprendre le processus du développement organisationnel. Il reste pourtant important de réaliser que dans ce processus, les compréhensions nouvelles restent complémentaires à celles qui existent déjà, comme le pointe Branson : « *le développement organisationnel ressemble au dépliement d'une carte. Pendant que les pièces neuves de cette carte se déplient, les parties de la carte manifestées antérieurement restent pertinentes* »²³ (2009, p. 225).

Bien que le développement organisationnel se déroule plutôt in-explicitement, la littérature du développement organisationnel reconnaît des tendances dans ce processus en cours, notamment une tendance transactionnelle, une tendance transformationnelle, une attention pour l'interaction personnelle, une tendance de développement personnel et finalement le développement verticale, une vraie transformation de la conscience du leader en réponse aux changements radicaux dans ce monde.

1.2.1. Le changement transactionnel

Une première tendance consiste en des modifications apportées à la structure opérationnelle et au fonctionnement des rôles, comme dans le changement « transactionnel » (Burns, 1978) où les personnes sont motivées afin de fonctionner plus efficacement ou différemment en échange de récompenses spécifiques (Randall & Coakley, 2007). Le changement transactionnel est caractérisé par le fait que tout le monde s'engagera à bien établir ses rôles et ses responsabilités, clairement définis afin que l'organisation atteigne avec succès son nouveau résultat, prévisible et attendu (Fairholm, 2004). Cependant, un tel mode de changement se concentre seulement sur la modification des dimensions "extérieures" du processus et ignore les dimensions "intérieures" tout aussi importantes (Wilber, 2000). Dans le cadre d'une organisation, la dimension extérieure de l'individu est leur rôle dans cette organisation et la dimension extérieure de l'organisation sa structure opérationnelle. Cela signifie que les modifications apportées à la structure de fonctionnement et l'utilisation de rôle sont les

²³ organizational development is like slowly unfolding a map. As new parts of this map are unfolded, the previously shown parts of the map still remain relevant.

principales caractéristiques du changement organisationnel transactionnel. Les processus de changement associés à la révision des rôles, la restructuration, la réduction des effectifs, et la fusion, par exemple, reflètent un engagement fort au développement organisationnel transactionnel. Ce que ces stratégies oublient ce sont les dimensions intérieures de toute forme de changement, qui comprennent l'intérieur de l'organisation, qui est sa culture, et la dimension intérieure de l'individu, qui est le processus de pensée personnelle de chaque personne rattachée à l'organisation (Branson, 2009).

1.2.2. Le changement transformationnel

Un autre courant, le développement organisationnel « transformationnel » (Bass & Avolio, 1994 ; Bass, 1998), essaye de modifier l'intérieur de l'organisation par le changement de la culture organisationnelle, qui « *caractérise l'entreprise et la distingue des autres, dans son apparence et, surtout, dans ses façons de réagir aux situations courantes de la vie de l'entreprise comme traiter avec un marché, définir son standard d'efficacité ou traiter des problèmes de personnel* » (Thévenet, 1993, p. 3). Ces changements sont provoqués non seulement par l'amélioration des performances organisationnelles et individuelles internes, mais également en alignant les buts de l'organisation avec ceux des performances de ses clients, de ses associés et de la société (Chapman, 2002). Au sein de l'organisation même, « *les leviers de changement primaire sont considérés être les attitudes, les croyances et les valeurs* »²⁴ (*ibid.*, p. 17) de ceux qui travaillent dans l'organisation. Le changement transformationnel se traduit par un mouvement envers un plan différent de compréhension au sein de l'organisation et un changement dans ses structures opérationnelles les plus profondes.

L'interprétation la plus explicite du changement transformationnel est celle délimitée par Senge (1990) : « l'organisation apprenante ». Elle est définie comme une organisation « *où les gens élargissent continuellement leur capacité de créer les résultats qu'ils désirent vraiment, où de nouveaux modes de pensée sont élevés et où les aspirations collectives sont mises en liberté* »²⁵ (Senge *et al.*, 1994, p. 3). On prétend qu'une organisation apprenante est celle qui fait la promotion continue d'un

²⁴ the primary change levers are considered to be the attitudes, beliefs and values

²⁵ where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, and where collective aspirations are set free

renouveau organisationnel en tissant un ensemble de processus de base qui nourrissent une tendance positive pour apprendre, s'adapter et changer (Jamali *et al*, 2006). Néanmoins, ce qu'une organisation apprenante en particulier, et le développement organisationnel transformationnel en général, négligent, c'est la nécessité d'aborder la dimension intérieure de l'individu attaché à l'organisation, c'est-à-dire, le changement des processus naturels de la pensée personnelle de chaque personne au sein de l'organisation. (Branson, 2009).

1.2.3. Une attention pour l'interaction interpersonnelle

La théorie de la complexité (Black & Edwards, 2000 ; Maguire & McKelvey, 1999 ; Styhre, 2002 ; Tsoukas, 1998), ou la théorie des systèmes adaptatifs complexes (Englehardt & Simmons, 2002), présentant l'organisation comme étant un système complexe, dynamique et non-linéaire, donne l'avantage de regarder l'organisation sous un angle différent (Thietart, 2000). Essentiellement, cette théorie de la complexité dans les organisations soutient que la seule forme substantielle de développement organisationnel se produit naturellement par l'interaction des personnes au sein de l'organisation (Beinhocker, 1997). Par nécessité, toute forme de développement organisationnel doit permettre et encourager une interaction interpersonnelle positive et constructive tout au long de l'organisation.

Toutefois, bien que particulièrement séduisantes dans la représentation du comportement de systèmes complexes, certaines de ces théories ne semblent pas parfaitement adaptées à l'étude des organisations. Dans la théorie des systèmes adaptatifs complexes, par exemple, la fixité des règles d'interaction entre agents pose problème. Les comportements induits qui découlent des interactions nombreuses entre agents sont déterminés par ces règles et la dimension physique du système étudié est privilégiée au détriment des capacités d'apprentissage des agents, comme ce serait le cas dans un système social (Thietart, 2000, p. 15). Pourtant, il est clair qu'une interaction interpersonnelle interactive et constructive n'est possible que si les gens au sein de l'organisation sont en mesure de développer des sentiments, des croyances, des perceptions et des sensibilités plus appropriés, afin qu'ils puissent facilement et volontiers s'engager dans des relations interpersonnelles plus créatives, plus gratifiantes et plus productives avec leurs collègues. En d'autres mots, un développement

organisationnel efficace exige un développement personnel des personnes qui travaillent dans l'organisation et d'autant plus pour le leader qui a une grande responsabilité dans l'accompagnement des gens.

1.2.4. Le développement personnel dans le monde organisationnel

Un nombre croissant d'auteurs est donc persuadé du besoin de développement personnel dans le monde des organisations et met en avant que l'ampleur du changement à tous les niveaux fait même appel à des changements radicaux de « développement vertical » (Brown, 2011 ; Gauthier, 2013 ; Seale, 2011 ; Senge, 2010 ; Scharmer, 2007). Un tel développement n'est « *pas juste une accumulation linéaire de voir ou de penser, mais un changement qualitatif dans la forme même de la fenêtre ou de la lentille à travers laquelle on regarde le monde* »²⁶ (Kegan, 2002, p. 148). Ces changements dans la vision du monde, l'émergence de nouveaux systèmes de compréhension, sont souvent beaucoup plus puissants que n'importe quel degré de croissance horizontale, qui se définit comme une accumulation progressive de nouvelles connaissances et compétences, sans changement fondamental de la vision du monde (Cook-Greuter & Soulen, 2007). Cette perspective de développement nous montre qu'un leader peut être inspiré par des valeurs d'ordre supérieur ou axées sur le monde, sans que cela signifie qu'elles font vraiment sens à ce niveau-là en interne ou comme le pointe Reams : « *être inspiré de ces valeurs peut permettre à un leader d'être motivé à faire des choses différentes, mais peut ne pas leur permettre de faire les choses différemment* »²⁷ (2010, p. 1090).

1.2.5. Le développement vertical : une transformation de la conscience, essentiel pour le leadership

Le développement au sens plus profond fait référence aux transformations de la conscience. Quelques exemples montrent la centralité de la conscience dans le domaine du leadership. Chatterjee (1998) explique que « *le leadership n'est pas une science ou*

²⁶ not just a linear accretion of more and more than one can look at or think about, but a qualitative shift in the very shape of the window or lens through which one looks at the world.

²⁷ being inspired by such values may allow a leader to be motivated to *do different things*, but it may not enable the leader to *do things differently*

un art, mais que c'est un état de conscience »²⁸ et que « *nous pouvons maintenant commencer à comprendre le phénomène du leadership dans le champ de la prise de conscience plutôt que comme un trait de personnalité ou un attribut mental* »²⁹ (p. 24). Harald Harung (1999) a fait une étude auprès de leaders pratiquant la méditation transcendantale. Dans une étude sur les dirigeants de classe mondiale qu'il a menée avec Heaton, Graff et Alexander (1995), les résultats ont montré qu'un pourcentage significativement plus élevé de leaders de classe mondiale, par rapport aux personnes dans une population normale, avait eu des expériences fréquentes d'états supérieurs de conscience, c'est-à-dire une conscience silencieuse, élargie, alerte et non-attachée, par rapport à une population normale. Une autre étude à long terme réalisée par Torbert et al. (2004) a clairement indiqué que le succès d'une transformation organisationnelle dépendait du niveau de conscience des dirigeants afin de pouvoir utiliser des visions du monde plus complexes et plus inclusives.

Ce même auteur (1987) a développé le cadre de développement du Leadership³⁰ (LDF), un modèle de la croissance mentale à l'âge d'adulte décrivant les étapes de développement allant de l'opportunisme égocentrique à une action sage, opportune et axée sur le monde. Il a développé les contours de la LDF basée sur une synthèse créatrice de théorie existante et sa propre recherche originale. Lorsque ce cadre est appliqué aux cadres et aux dirigeants, il fournit un moyen de comprendre comment ils ont tendance à interpréter les événements et donc comment ils sont susceptibles d'agir dans une situation donnée ou un conflit. Puisque la vitesse et la portée des changements mondiaux augmente, il devient plus urgent pour la société que plus en plus de gens développent des capacités post-conventionnelles (Cook-Greuter, 2004). Des recherches avec des dirigeants qui sont à ces stades post-conventionnels montrent que leurs sociétés fonctionnent mieux au fil du temps que celles gérées par des leaders conventionnels (Torbert, 1987; Rooke, 1997).

Le travail de Kegan (1994), dans le domaine de la psychologie développementale, identifie cinq niveaux de conscience ; ces niveaux ont été adaptés par Putz et Raynor

²⁸ leadership is not a science or an art, it is a state of consciousness

²⁹ we can now begin to grasp the phenomenon of leadership as the field of awareness rather than a personality trait or mental attribute

³⁰ Leadership Development Framework

(2004, cité par Reams, 2005, p. 129) aux capacités de leadership. Leur description fournit un ensemble spécifique de conditions de développement personnel et comment elle s'applique au leadership. Selon ces auteurs, « *un leader intégral est en mesure d'évaluer objectivement comment sa propre identité a tendance à se former dans le cadre d'un paradigme vrai mais partiel et est plus capable de modifier son sentiment d'identité nécessaire face à un changement paradoxal* »³¹ (Ibid.). Cette capacité se dégage seulement dans des circonstances précises, avec l'exemple ci-dessous du monde des affaires, décrivant la nature paradoxale de telles circonstances.

³¹ an Integral leader is able to objectively assess how one's own identity tends to be formed within the frame of a true but partial paradigm and is more capable of evolving their sense of self-identity as required in the face of paradoxical change

Le niveau de développement de soi-même	La compréhension subjective de soi-même	Les points forts du leadership	Les faiblesses du leadership
1) Impulsif	“Je” suis mes impulsions et incapable de prendre le point de vue des autres	Aucun	Dirigeants non trouvés à ce niveau de développement
2) Egocentrique	“Je” suis mes besoins et mes désirs - capable de gérer mes impulsions et de prendre le point de vue d'autrui, mais motivés par mes propres besoins et désirs	Agressif, personnalité “can do”	Destructeur pour le travail d'équipe et d'initiative
3) Interpersonnel	“Je” suis défini par mes relations et rôles sociaux – ce qui est « juste » est défini par les règles, les règlements et les autorités compétentes	Fort esprit d'équipe et partisan de la vision organisationnelle	Une pensée indépendante, médiation des demandes concurrentes de relation, par exemple, boss, famille, subordonnés
4) Autonome	“J'ai” créé ma propre identité, y compris, mais pas défini par, mes rôles, relations et les attentes des autres	Mieux capable à entreprendre des actions indépendantes et médiation des demandes concurrentes de relation, par exemple, les boss, les subordonnés	Une identité rigide qui est associée au succès actuel et menacé par les changements fondamentaux
5) Intégral	“Je” suis une personne en évolution constante qui est au courant du développement chez moi et les autres ; “J'ai” un sens souple d'identité qui embrasse la complexité et le paradoxe sur le plan personnel, mais a néanmoins des valeurs claires et limites	Plus adaptative à un changement fondamental sans menace envers l'identité personnelle ; mieux capable à soutenir le développement de soi - des autres et se comprendre dans une façon multi - paradigmatique	Auto-identité flexible peut être confus ou menaçant pour les subordonnés ; pourrait pousser les autres à grandir avant qu'ils soient prêts

Tableau 1 : Les cinq niveaux de conscience des leaders (Putz et Raynor, 2004)

Dans notre monde de plus en plus complexe on a donc de plus en plus besoin de leaders “intégraux” ou des dirigeants qui ont développé des stades post-conventionnelles.

Après avoir esquissé le contexte dans lequel s'inscrit ma recherche, j'explorerai dans la prochaine partie deux sujets beaucoup moins connus dans le domaine du leadership. Ces deux sujets, la place du corps et la spiritualité, sont particulièrement intéressants pour cette recherche parce qu'il s'agit de l'apport de la pédagogie

perceptive, une approche corporelle, sur la présence du leader, sachant que le territoire de cette présence évolue vraiment à la limite de la conscience humaine.

Dans la première partie sur l'apprentissage somatique et le leadership, je présenterai d'abord des recherches sur l'apprentissage somatique dans le domaine du leadership, pour après aborder l'expérience de l'éprouvé dans ce domaine. Dans la deuxième partie je proposerai un nouveau paradigme dans le champ du leadership, le mouvement spirituel. Dans cette partie, j'essayerai d'abord de définir la spiritualité, pour ensuite proposer des perspectives concernant la spiritualité et la performance et parler de l'influence de la spiritualité sur les dirigeants. Finalement, je parlerai des problèmes qu'on pourrait rencontrer lors de l'intégration de la spiritualité au travail.

1.3. Corps, spiritualité et leadership

Pendant des décennies, l'approche du leadership a été séparée du corps humain, en niant son fondement dans l'expérience corporelle. Les approches traditionnelles du leadership et de la théorie organisationnelle ont eu « *tendance à ignorer le corps (...) ou à le traiter comme un objet et rien d'autre* »³² (Ropo & Parviainen, 2001, p. 1). Les théories du leadership ont leur origine dans une vision du monde hyper-rationnelle, axée sur le leader et le cognitivement tendancieux.

Cependant, plutôt que d'être une contrainte nécessaire ou un inconvénient à surmonter, le corps peut représenter une ressource pour les dirigeants (Ladkin, 2008, 2012 ; Ladkin et Taylor, 2010 ; Sinclair, 2005 a) et de nos jours, un nombre croissant de chercheurs explore les aspects corporéisés³³ du leadership (Kupers, 2010 ; Ladkin, 2008 ; Ropo et Parviainen, 2001 ; Ropo et Sauer, 2008, Sinclair, 2005a). Après tout, comme le pointe Sinclair :

« Bien que le leadership a été construit comme une activité de cerveaux sans corps (...) c'est une pratique corporelle, une performance physique en addition d'un triomphe de maîtrise mentale ou motivationnelle (...) le leadership fonctionne à un niveau viscéral et sensuel, activant des appétits et des désirs (...) La réalisation du leadership est souvent très

³² tend to ignore the body (...) or treat it as an object and nothing else

³³ embodied

dramatique et corporelle ; il y a de l'intimité, du chatouillement, parfois de la mystique »³⁴ (2005a, pp. 387-388).

Pfeffer & Sutton (2000) ont observé qu'il y a un écart entre la connaissance des dirigeants et leurs actions concrètes, ce qu'ils ont nommé le « knowing-doing gap ». Pour surmonter cet écart, il est nécessaire de prendre la « connaissance corporelle »³⁵, définie par Brockman (2001) en tant que connaissance reçue de l'intérieur d'un individu qui met en avant la connaissance du corps comme influence forte dans les décisions morales, au sérieux, comme le proposent Salovaara et Ropo (2013).

1.3.1. L'apprentissage somatique et le leadership

L'apprentissage somatique, un champ intéressant pour cette recherche que je définirai ici provisoirement comme l'apprentissage *dans* ou *par* le corps (Matthews, 1998; Chapman, 1998; Brockman, 2001; Clark, 2001; Horst, 2007; Sellers-Young, 1998) crée de plus grandes possibilités pour la conscience de soi du leader et fait accroître ainsi le potentiel de changement et de développement personnel et professionnel. Puisque l'apprentissage somatique aborde le système intégré de ses pensées, de ses émotions et de ses comportements, le développement somatique du leadership peut être un processus d'élaboration de soi dans son ensemble, touchant une plus grande capacité de leadership et aboutissant à une présence du leader plus élevée (Bennett, 2012, p. 70).

D'un point de vue somatique, la maîtrise de soi, est l'objectif le plus important dans le développement du leadership. Pour ce faire, on doit augmenter sa conscience de son « organisation somatique », ce qui signifie ses réponses aux actions internes de croyances, d'attitudes, d'émotions et de pensées et les actions externes exposées dans le discours et le comportement observable. Son organisation somatique influence directement l'intelligence émotionnelle du leader, sa capacité décisionnelle, ses façons d'aborder le conflit, sa capacité de changement, ses compétences en communication et

³⁴ although leadership has been constructed as an activity of brains without bodies (...) It is a bodily practice, a physical performance in addition to a triumph of mental or motivational mastery (...) leadership works at a visceral and sensual level, activating appetites and desires (...) The accomplishment of leadership is often highly dramatic and full-bodied; there is intimacy, titillation, sometimes mystique

³⁵ somatic knowledge

ses relations. Heller et Surrenda ont associé cette « conscience somatique » avec un potentiel de développement du leadership de la manière suivante :

« Lorsque vous vous exprimez lors d'une réunion ou en conversation, vos pensées sont colorées par vos sentiments. Votre façon de bouger, votre rythme, ton, inflexion et contact avec vos yeux communiquent beaucoup plus que vous ne le réalisez. La façon dont vous vous tenez debout ou vous asseyez ou déplacez façonne votre présence aux yeux de votre public. Ce sont vos actions internes habituelles. Ils produisent la personne que vous savez être et que les autres reconnaissent. Des changements dans cette arène produiront de larges changements dans vos actions extérieures »³⁶ (1994, p. 25).

Dans ce contexte, le développement de la conscience et la compréhension du lien entre le processus interne et les comportements externes sont clés pour opérer les changements nécessaires et devenir un leader polyvalent et efficace. L'apprentissage somatique à des fins du développement du leadership offre la possibilité de créer une cohérence entre ce qu'on dit et ce qu'on pense, et comment le corps, ou le moi, se sentent et se comportent.

A. Sinclair (2005b) suggère d'introduire le corps dans la salle de classe de management, mais alors que son but était d'aborder les bienfaits physiques, mentaux, émotionnels et spirituels du yoga aux participants, en réalité elle comprit qu'elle faisait beaucoup plus. Sinclair explique :

« J'avais transgressé certaines limites... en créant un cadre qui place des élèves, du personnel administratif et académique sur le même plan (le sol), j'ai enlevé les accessoires de statut et de puissance et réduit ceux qui ont participé à une nudité métaphorique — sans leur matière grise, juste la matière première de leur corps »³⁷ (p. 101).

Cette citation me parle beaucoup et me renvoie à des expériences similaires puisque j'intègre dans mes cours collectifs auprès des leaders souvent un éveil sensoriel en position allongée. À ce moment, tous les accessoires de statut et de puissance ont effectivement disparu et les participants sont réduits à leur matière première, leur corps.

➤ Des recherches sur l'apprentissage somatique dans le domaine du leadership

36 When you express yourself at a meeting or in conversation, your thoughts are colored by your feelings. Your way of gesturing, your pacing, tone, eye contact, and inflection communicate much more than you realize. How you stand or sit or move shapes your presence in the eyes of your audience. These are your habitual internal actions. They produce the person that you know yourself to be and that others recognize. Making changes in this arena will produce large shifts in your external actions

37 I had transgressed some boundaries...by creating a setting which holds students, administrative and academic staff on the same level (the floor), I was removing status and power props and reducing those who participated to a metaphorical nakedness—without their brainpower, just the raw material of their body.

Bien que le concept de encorporation³⁸, qu'on peut définir « *comme une conscience de et une participation active avec les états et les actions corporels* »³⁹ (Caldwell, 2014, p. 73), soit appliqué dans divers ateliers de mouvement et de leadership (Strozzi-Heckler, 2003, 2007 ; Palmer, 1994, 1998, 2008 ; Walsh, 2011), le domaine des techniques de mouvement et la recherche en « leadership incorporé » sont relativement vierges. Pourtant, grâce à une recherche fouillée, j'ai trouvé quelques études dans ce domaine.

Ladkin & Taylor (2010) et Salgado (2008) ont suggéré que les techniques de théâtre pourraient être un domaine de développement possible. Selon la recherche de Salgado, les vertus du théâtre utilisé dans le cadre d'actions de formations pour les managers sont : une mise en situation et une mise en valeur des participants, une méthode de formation active et participante, permettant aux participants de se découvrir soi-même et de découvrir les autres à laquelle s'ajoute l'aspect ludique de la formation (2008, pp. 7-8).

Dans une étude menée par Tophoff (2003) la méthode de « *prise de conscience sensorielle* »⁴⁰ se focalisant sur *les quatre dignités de l'homme*, la marche, la position debout, la position assise et la position allongée, a été explorée empiriquement pour son efficacité quant à savoir si, après avoir participé à un séminaire, le manager (1) est plus conscient des signaux de son corps et (2) se sent mieux quant à son fonctionnement corporel. En conséquence, il était prévu que (1) il est plus satisfait de ses relations et (2) se sent mieux pour fonctionner dans son travail. À l'aide d'instruments de mesure fiables et valides, les résultats ont montré des changements significatifs, dans le sens de l'amélioration, dans toutes les catégories. Le facteur de la durée du séminaire est d'importance pour l'efficacité de cette méthode, alors que des facteurs tels que le sexe, l'âge ou le type d'entreprise ne le sont pas.

Horst (2007) a mené une recherche-action, *unir la pédagogie somatique avec l'enseignement du management*, dans le but d'explorer une approche d'apprentissage somatique (le yoga) à l'enseignement du management avec des femmes managers. Cette

³⁸ embodiment

³⁹ embodiment as awareness of and active participation with the body's states and actions

⁴⁰ Sensory Awareness

étude explore la signification du sexe pour les femmes cadres, la relation du corps à la gestion et la découverte des connaissances afin de favoriser la pédagogie somatique.

Tout d'abord, le dialogue a émergé comme essentiel à l'expérience ; les participantes ont vécu le dialogue incarné, où le corps est au cœur de l'interaction avec d'autres à travers des discussions par l'intermédiaire de contact avec les yeux, le positionnement, les gestes, les mouvements de la tête, les expressions faciales, le ton de voix et le volume, comme validant, autonomisant et rassurant. Sans l'engagement continu du corps, le dialogue perd en effet de son importance et les participants ont trouvé que ce dialogue incarné faisait partie intégrante de leur expérience d'apprentissage somatique.

Ensuite, maintenir la centralité de l'apprenant implique l'inclusion des connaissances actuelles, des idées et des opinions de ceux investis dans le processus d'apprentissage. Favoriser la centralité de l'apprenant était particulièrement important pour les participants appréciant vivement l'interaction avec d'autres femmes professionnelles et pour créer une atmosphère de confiance permettant de partager des informations sur l'expérience de leur corps dans la relation au management. Grâce au yoga, les femmes ont pu faire le lien entre les concepts des différentes positions et des pratiques de management telles que la souplesse, l'équilibre, la force, le conflit, honorer les décisions, prendre le temps de se focaliser et la gestion du stress. Finalement, l'étude a développé la conscience corporelle existante des participantes et les a exhortées à envisager leurs actions et réactions corporelles dans un contexte particulier, en l'occurrence le management.

Goldman-Schuyler (2010) présente les bases d'une approche intégrée, fusionnant des méthodes d'apprentissage somatique avec les pratiques de formation de l'esprit, appelée *lodjong* dans le bouddhisme tibétain. Toutes deux sont ancrés dans des perceptions similaires quant à l'importance de l'attention et de la sensibilisation pour développer une action efficace, puissante dans le monde. Fondamental pour les deux méthodes est le développement de la capacité d'agir avec conscience : la capacité à être pleinement présent à ce qui est en train de prendre place, plutôt que d'être distrait par les attentes, les habitudes, ou les craintes relatives à soi-même ou aux autres. L'expérience des leaders suggère que cette conscience est essentielle pour l'intégrité du leadership, permettant au leader d'agir avec intégrité sur des valeurs profondes et d'une manière qui peut être maintenue au fil du temps.

Bennett (2012) a réalisé une recherche, « *Le rôle du corps dans le leadership et l'apprentissage* »⁴¹. Le but de cette étude de cas était de mieux comprendre l'impact de l'apprentissage à travers le corps sur les connaissances du leadership et la pratique du leadership. Une approche qualitative a été utilisée pour explorer les perceptions et les expériences de 15 dirigeants de diverses industries. Un échantillonnage a été utilisé pour choisir les participants ayant terminé le programme de perfectionnement en leadership somatique de l'Institut Strozzi⁴² dans l'année de l'étude. Un groupe de discussion des participants ayant accompli le même programme deux ou plusieurs années avant cette étude a été mené pour trianguler les données et confirmer les résultats.

La recherche révèle que les dirigeants ont perçu que s'engager dans un processus d'apprentissage et de pratiques somatiques a d'abord amélioré leur compréhension du corps comme source de savoir en grande partie grâce à leur capacité à augmenter leur conscience de soi. Ensuite, ils ont vécu également une influence significative sur leur capacité à devenir mieux adaptés à leur vision du leadership individuel et un impact positif sur leur pratique du leadership. Plus précisément, leurs compétences en communication, leur capacité de renforcement de relations et leur capacité à gérer les émotions et la résolution des conflits ont été touchées. Le chercheur postule que ces découvertes suggèrent que l'apprentissage et la pédagogie somatique peuvent être considérés comme étant une source fondamentale de savoir et d'apprentissage, plutôt que d'être un complément. (Bennett, 2012, pp. 228-232).

➤ *L'éprouvé du leadership*

Dans les recherches existantes à ces jours, la nature holistique du leadership, un aspect fondamental du leadership, est négligée : « *Aucune de ces approches ne s'occupe de l'aspect le plus fondamental, corporellement basé du leadership ; l'éprouvé corporel de faire partie d'une dynamique de leadership* »⁴³ (Ladkin, 2013, p. 321). Cette expérience ressentie de leadership est importante parce qu'il peut être vu comme

⁴¹ the role of the body in leading and learning

⁴² L'Institut de Strozzi offre un certain nombre de programmes de leadership afin d'améliorer la capacité de leadership. Les programmes sont conçus pour initier et développer les concepts et les pratiques fondamentaux du leadership incarné.

⁴³ Neither approach attends to the most fundamental bodily based aspect of leadership; the felt-experience of being part of a leadership dynamic.

l'aspect essentiel des relations leader-suiveur, la « chose » qui relie les personnes ensemble et les unit lorsqu'ils se déplacent vers un but commun.

L'importance de cette dimension interpersonnelle est connue dans le domaine de la thérapie et de l'éducation, mais l'est effectivement beaucoup moins dans le domaine du leadership. Seulement quelques auteurs (Küpers, 2010 ; Ladkin, 2011, 2012 ; Ladkin & Taylor, 2010 ; Winther, 2013) réalisent que le leader est un corps en performance avec d'autres corps, ayant l'expérience de ce que Ladkin nomme « *une réponse vécue viscérale* »⁴⁴ (2011, p. 153). Il doit y avoir une connexion de chair ou de matière, pour qu'un leader connaisse vraiment ses suiveurs, précise-t-elle (Ladkin, 2012). Winther (2013) de son côté parle d'un « *corps comme caisse de résonance dans le leadership et la communication* »⁴⁵ (p. 223), constituant pour elle « *une compétence très personnelle, toujours en mouvance, qui pourrait être développée, conscientisée et portée à maturation* »⁴⁶ (*Ibid.*, p. 232) parce que particulièrement importante dans les contextes « *dans lesquels la communication corporelle emphatique est importante pour l'autorité et l'authenticité* »⁴⁷ (*Ibid.*, p. 219).

Dans son article, *De la perception à la chair : une discussion phénoménologique de l'éprouvé de leadership* »⁴⁸ Ladkin (2013) décrit l'exemple de Corbin, le chef d'une entreprise de Services Professionnels (PSF) dans laquelle elle avait entrepris des recherches sur les processus de gestion de changement: « *je ressentais sa présence* »⁴⁹, « *Il était une présence omniprésente au sein de l'organisation, dans la mesure où les gens parlaient de lui comme 'assurant la cohésion de l'endroit'* »⁵⁰. « *Les gens semblaient faire l'expérience de son leadership comme une forte présence contenant ; une manière d'être qui d'une part dirigeait leurs travaux, mais d'autre part leur faisait*

⁴⁴ a visceral, felt response

⁴⁵ the body as a sounding board in leadership and professional communication

⁴⁶ a continually moving and also very personal competence that might be developed, made conscious and matured

⁴⁷ in which emphatic bodily communication is of importance for authority and authenticity

⁴⁸ From perception to flesh: A phenomenological account of the felt experience of leadership

⁴⁹ I felt his presence

⁵⁰ He was a ubiquitous presence within the organisation, to the extent that people spoke about him as 'holding the place together'

continuer de manière autonome »⁵¹ (*Ibid.*, pp. 321-322). Ladkin utilise les notions de Merleau-Ponty sur la perception et la notion de chair afin de procurer « *une entrée imaginative dans l'inter-espace relationnel* »⁵². Créée par les interactions perceptuelles invisibles produites par les corps visibles matériels, la notion de chair offre un moyen d'apercevoir le dynamisme relationnel au cœur des relations de leadership. En effet, cela fournit un moyen de parler de la qualité des relations de leader-suiveur : est-ce que c'est une relation dans laquelle il y a un haut degré de chair (comme ce fut le cas dans la relation entre Corbin et son personnel) ou celui dans lequel il y a très peu de chair ? Dans un champ dominé par des études essayant de mesurer des variables déterminées objectivement, ces expériences invisibles et subjectives sont facilement ignorées. Pourtant, ce sont ces aspects invisibles – c'est-à-dire le sentiment de confiance qui s'écoule entre les dirigeants et les suiveurs, la mesure à laquelle les disciples lisent les dirigeants comme étant motivés par le bien commun plutôt que simplement par leurs propres fins, le niveau d'aide réelle qu'un leader sent de son personnel au moment où il dirige une nouvelle vision passionnante – qui jouent un rôle important, mais encore méconnu, dans la création d'une mobilisation effective, collectivement vécue et reconnue. En d'autres mots, « *c'est la base matérielle et incarnée de la perception qui livre les réactions non matérielles, pourtant vitales, entre les dirigeants et les suiveurs* »⁵³ (Ladkin, 2013, p. 330).

Selon l'auteur, ce point de vue sur la perception et les relations de leadership présente au moins trois implications. Tout d'abord cela signifie que les dirigeants et les suiveurs pourraient trouver bénéfique à être plus conscients des signaux corporels qu'ils dégagent vers l'autre. Dans la compréhension de la nature de la perception comme une « rencontre corporelle », les dirigeants sont invités à devenir sensibilisés à la manière dont les suiveurs seront constamment en train de noter ce qu'ils « font » à des niveaux subtils. Par conséquent, ces idées suggèrent la puissance potentielle de devenir plus conscient des perceptions invisibles, corporelles dans l'évaluation des relations dans le

⁵¹ people seemed to experience his leadership as a strong containing presence; a way of being which both guided their work but also let them get on with it in an autonomous fashion

⁵² an imaginative in-road into the between-space of relationality

⁵³ it is the material, embodied basis of perception which yields the non-material, yet vital reactions between leaders and followers.

leadership. Une seconde implication s'articule autour de l'importance de la proximité au sein d'une relation de leadership pour que le savoir de cette rencontre corporelle puisse se produire, tandis qu'une dernière implication se rattache à l'expression chair : « *la chair relationnelle crée des 'espaces entre'* »⁵⁴ (Bradbury et Lichtenstein, 2000). A ce jour, la littérature du leadership met rarement l'accent sur la relation de leadership et comment elle peut être renforcée. Poser l'attention sur le « leadership » plutôt que sur les dirigeants individuels inviterait à des questions différentes pour ceux se livrant à des activités de développement de leadership, telles que : comment pourrais-je développer une relation de leadership plus robuste avec mes employés ? Que sais-je à leur sujet depuis une base incarnée, plutôt que depuis juste une base cognitive ou d'après leurs réactions corporelles ? Que ressentent mes collaborateurs de moi (Ladkin, 2013) ?

Aussi bien Ladkin (2013) que Salovaara (2011), à la suite de sa recherche phénoménologique auprès de chefs d'entreprises finlandaises, constatent la nécessité pour les chercheurs de participer à ces aspects « invisibles » du domaine de la relation du leadership afin de comprendre ses dimensions plus matérielles. Les corps visibles du leader et du suiveur, en interrelation au sein de contextes particuliers matériels créent ensemble l'expérience invisible, pourtant viscérale, de relations de leadership. « *En étant plus attentif au visible de manière accrue, nous devenons plus sensibles à la puissance et la présence de l'invisible* »⁵⁵ (Ladkin, 2013, p. 332).

1.3.2. Le mouvement spirituel : un nouveau paradigme dans les organisations

Cette dimension de l'invisible issue des réflexions sur la place de la dimension corporelle dans le développement du leadership se retrouve, sous une autre forme, dans un nouveau courant qui habite depuis peu le monde des organisations. Ce nouveau courant s'apparente en fait plutôt à un changement de paradigme, qui apparaît au cours des deux dernières décennies dans les sciences organisationnelles et dans la théorie et la pratique du management, et qui se trouve mentionné par un certain nombre de chercheurs (Capra, 1996 ; Giacalone et Dafna, 2000 ; Harman et Hormann, 1990 ; Ray

⁵⁴ the relational flesh creates 'in-between spaces'

⁵⁵ By attending to the visible in a heightened way, we become more sensitive to the power and presence of the invisible

et Rinzler, 1993 ; Wheatley, 1992). Ce changement de paradigme est complexe et comporte plusieurs dimensions ; il inclut notamment le passage d'une focalisation économique à une prépondérance des bénéfiques de l'ordre de la qualité de vie, de la spiritualité et des questions de responsabilité sociale (Walsh, Weber et Margolis, 2003 ; DeFoore et Renesch, 1995), un changement de l'égocentrisme vers l'inter-connectivité (Capra, 1993), un déplacement de l'intérêt personnel vers le service et l'intendance (Block, 1993 ; Cou et Milliman, 1994) et un changement d'orientation matérialiste vers une orientation spirituelle (Fox, 1994 ; Neal, 1997 ; DeFoore et Renesch, 1995).

Ce paradigme émergeant dans les organisations a été appelé « le mouvement de la spiritualité » par Karakas (2010). Ashmos et Duchon ont décrit ce mouvement en tant que « *transformation majeure* »⁵⁶ (2000, p. 134) où les organisations font une place à la dimension spirituelle, qui a à voir avec la signification, l'intention et le sens de la communauté.

Durant la dernière décennie, les travaux académiques rapportent une augmentation constante de l'intérêt pour la spiritualité au travail chez les chercheurs et les praticiens dans le domaine du management en Amérique du Nord (Cavanagh, 1999 ; Giacalone et Jurkiewicz, 2003 b ; Ashmos et Duchon, 2000 ; Tischler, 1999). Howard soutient que l'« *explosion d'intérêt pour la spiritualité comme nouvelle dimension du management (...)* constitue « *probablement la tendance la plus significative dans le management depuis les années 1950* »⁵⁷ (2002, p. 230). Wagner-Marsh et Conley suggèrent qu'une « *une quatrième vague organisationnelle* »⁵⁸ s'est produite, qu'ils ont appelé « *l'entreprise basée sur la spiritualité* »⁵⁹ (1999, p.292).

La façon dont la spiritualité est liée au travail et la manière dont elle se manifeste sur les lieux de travail, sont des sujets actuellement populaires dans la littérature organisationnelle et de développement des ressources humaines anglosaxone. Le but de ce mouvement qui tend à mettre la spiritualité dans le monde du travail « *n'est pas*

⁵⁶ a major transformation

⁵⁷ explosion of interest in spirituality as a new dimension of management...probably the most significant trend in management since the 1950s

⁵⁸ an organizational fourth wave

⁵⁹ the spirituality based firm

uniquement de retrouver Dieu dans nos emplois, mais de trouver de la satisfaction dans le travail »⁶⁰ (Fisher & Tompkins, 1999, p. 1). Trouver de l'accomplissement, du sens et un but dans le travail consiste à relier notre vie intérieure au contexte externe de la mise en œuvre grâce à la collaboration, aux processus participatifs et à un sentiment de communauté. La spiritualité au travail consiste à créer des milieux de travail ouverts, conviviaux et sécuritaires, où les gens se sentent connectés aux autres et à leur organisation (Merriam, 2004).

L'intérêt croissant pour la spiritualité au travail est évident dans les bibliothèques mais aussi dans les entreprises elles-mêmes et dans le monde des affaires. Un nombre croissant d'organisations, y compris de grandes entreprises comme Intel, Coca-Cola ou Boeing ont rapporté avoir intégré la spiritualité dans leur lieux de travail, leurs stratégies ou leurs cultures (Burack, 1999 ; Konz et Ryan, 1999 ; Wagner-Marsh et Conley, 1999 ; Gogoi, 2005). Finalement, cette évolution a déjà trouvé sa place dans les universités : à l'Université de Louvain en Belgique (KUL), un cours de *Spiritualité, leadership et intégrité professionnelle* est accessible pour des étudiants de différentes formations de Master et en Hollande, une chaire à l'Université Nyenrode intitulée *Business Spirituality* a pour but « *de contribuer à la rénovation des organisations, et en particulier les organisations commerciales, grâce à un sens et une spiritualité scientifique et pratique* »⁶¹ (De Blot, 2006). Pourtant, en France cet intérêt croissant pour la spiritualité au travail reste plus délicat ; la « spirituophobie » y reste bien ancrée (Guichard, 2014, p. 15).

⁶⁰ is not solely to rediscover God at our jobs but to find fulfillment in one's work

⁶¹ een bijdrage leveren aan de vernieuwing van organisaties en in het bijzonder van de businessorganisaties door een wetenschappelijke, op de praktijk gerichte zingeving en spiritualiteit.

Vers une définition de la spiritualité

La notion de spiritualité comporte aujourd'hui des acceptations différentes selon le contexte de son usage. Elle se rattache conventionnellement, en Occident, à la religion dans la perspective de l'être humain en relation avec des êtres humains. Elle se rapporte, d'un point de vue philosophique, à l'opposition de la matière et de l'esprit, ou encore de l'intériorité et de l'extériorité (Richard et Dézé, 1992).

Elle peut également, et plus récemment, se comprendre comme dissocié de la religion et se développe actuellement comme un concept idiosyncrasique, aux multiples facettes et insaisissable, difficile à enfermer dans une définition. Parmi les définitions et perspectives apparaissant dans la littérature, les regards les plus populaires sur la spiritualité sont le point de vue d'origine intrinsèque, le point de vue religieux et le point de vue existentiel (Krishnakumar et Neck, 2002).

- **Le point de vue d'origine intrinsèque**

Le point de vue d'origine intrinsèque est celui qui soutient que la spiritualité est un concept ou un principe qui provient de l'intérieur d'un individu. La définition de Guillory expliquant la spiritualité comme « *notre conscience intérieure* »⁶² – ajoutant « *ce qui est spirituel vient de dans-delà de nos croyances et valeurs programmées* »⁶³ – s'inscrit tout à fait dans cette perspective, aussi bien que celle de Turner qui voit la spiritualité comme « *ce qui vient de l'intérieur, au-delà de l'instinct de survie de l'esprit* »⁶⁴ (1999, p. 41). Une des caractéristiques les plus observées de ce point de vue est que la plupart de ses précurseurs affirment que la spiritualité se trouve au-delà des règles de la religion. Graber soutient dans ce sens :

« La spiritualité évite les connotations formelles et cérémoniales de la religion ; elle est non-confessionnelle, non hiérarchique et non-ecclésiastique. La spiritualité implique une recherche intérieure de sens et d'épanouissement qui peut être entreprise par toute personne sans distinction de religion »⁶⁵ (2001, p. 40).

⁶² our inner consciousness

⁶³ that which is spiritual comes from within-beyond our programmed beliefs and values

⁶⁴ that which comes from within, beyond the survival instinct of the mind

⁶⁵ spirituality avoids the formal and ceremonial connotations of religion; it is non-denominational, non-hierarchical, and non-ecclesiastical. Spirituality implies an inner search for meaning and fulfilment that may be undertaken by anyone regardless of religion

Tandis que cette perspective de la spiritualité parle la plupart du temps d'une certaine force provenant de l'intérieur, elle implique également un sentiment d'être connecté avec son travail et avec d'autres (Ashmos et Duchon, 2000 ; Krishnakumar et Neck, 2002). Mitroff et Denton définissent la spiritualité, par exemple, comme « *le sentiment de base d'être connecté avec soi-même dans son entièreté, les autres et l'univers entier* »⁶⁶ (1999, p. 83). Ferrer, introduit la notion de « spiritualité participative »,⁶⁷ « *une approche plus incarnée, relationnelle et pluraliste de la croissance et la compréhension spirituelle* »⁶⁸ (Daniels, 2005, 2009 ; Heron, 2006 ; Lahood, 2008) et parle d'une « individuation » spirituelle, c'est-à-dire « *le processus par lequel une personne développe et incarne progressivement son identité spirituelle et sa plénitude* »⁶⁹ (Ferrer, 2008b, 2010, 2011b). Il précise le résultat de ce processus :

« Tandis que le soi désincarné moderne est en proie à une aliénation, à une dissociation et au narcissisme, une personne spirituellement individuée a une identité incarnée, intégrée, connectée et perméable dont le degré élevé de différenciation, loin d'être isolant, en fait lui permet d'entrer en communion avec d'autres, la nature et le cosmos multidimensionnel d'une manière profondément consciente »⁷⁰ (Ferrer, 2011, p. 5)

Selon Ferrer, la différence essentielle entre l'individualisme moderne et l'individuation spirituelle se trouve donc dans l'intégration d'une « *connectivité radicale* »⁷¹ dont fait preuve l'individuation spirituelle. Cette opinion est partagée par Almaas (1988, 1996) quand il distingue une personnalité essentielle intégrant l'autonomie et la connectivité de l'ego narcissique de l'individualisme moderne. Ferrer maintient que la spiritualité humaine « *émerge de notre participation co-créative dans un mystère dynamique et indéterminé ou puissance générative de la vie, du cosmos et de l'esprit* »⁷² (Ferrer, 2011, p. 2). Cette co-création spirituelle détient selon lui trois dimensions interconnectées – intrapersonnelle, interpersonnelle et transpersonnelle –

⁶⁶ the basic feeling of being connected with one's complete self, others and the entire universe

⁶⁷ Participatory spirituality

⁶⁸ a more embodied, relational, and pluralistic approach to spiritual growth and understanding

⁶⁹ the process through which a person gradually develops and embodies his or her spiritual identity and wholeness

⁷⁰ Whereas the disembodied modern self is plagued by alienation, dissociation, and narcissism, a spiritually individuated person has an embodied, integrated, connected, and permeable identity whose high degree of differentiation, far from being isolating, actually allows him or her to enter into a deeply conscious communion with others, nature, and the multidimensional cosmos

⁷¹ radical relatedness

⁷² emerges from our cocreative participation in a dynamic and undetermined mystery or generative power of life, the cosmos and/or the spirit

établissant la spiritualité participative respectivement en tant que incarnée, relationnelle et énaïve⁷³.

La dimension intrapersonnelle

La dimension intrapersonnelle de la co-création spirituelle consiste en une participation collaborative de tous les attributs humains, c'est-à-dire le corps, l'énergie vitale, le cœur, l'esprit et la conscience, dans l'énaïve⁷⁴ de phénomènes spirituels. Cette dimension est fondée sur le principe de *équi-primauté*, selon lequel aucun attribut humain n'est intrinsèquement supérieur ou plus évolué que les autres. La co-création intrapersonnelle affirme l'importance de l'enracinement dans *l'esprit intérieur*⁷⁵ (c'est-à-dire la dimension immanente du mystère) et restitue la spiritualité participative essentiellement en tant que incarnée (Ferrer, 2006, 2008a, 2011 ; Heron, 2006, 2007).

La dimension interpersonnelle

La co-création interpersonnelle émerge de relations de coopération entre les êtres humains dans un esprit de solidarité, de respect mutuel et de confrontation constructive (Ferrer, 2003 ; Heron, 1998, 2006). Il repose sur le principe de *équi-potentialité*, selon lequel nous sommes tous des enseignants et des élèves dans la mesure où l'apprentissage se fait par ou dans l'interaction réciproque (Bauwens, 2007 ; Ferrer, Albareda, & Romero, 2004). La co-création interpersonnelle affirme l'importance de la communion avec *l'esprit au milieu de*⁷⁶ (c'est-à-dire la dimension situationnelle du mystère) et rend la spiritualité participative intrinsèquement relationnelle (Ferrer, 2011 ; Heron, 1998, 2006 ; Heron & Lahood, 2008 ; Lahood, 2010 a, 2010 b ; Osterhold, Husserl, & Nicol, 2007).

⁷³ L'utilisation du terme énaïve s'inspire de Varela et coll. (1991) pionnier d'un paradigme de la cognition non-représentative. La formulation participative adapte et étend le paradigme énaïve — initialement limité à la cognition perceptuelle du monde naturel – pour tenir compte de l'émergence de royaumes religieux ontologiquement riches, co-créé par la cognition humaine multidimensionnelle et la force générative de la vie et/ou de l'esprit (Ferrer, 2011, p. 23)

⁷⁴ Le terme « **énaïve** » a été proposé par Francisco Varela pour désigner un nouveau paradigme basé non pas sur la métaphore de l'ordinateur, mais sur celle des organismes vivants. — (Ecole thématique CNRS, Constructivisme et énaïve, 2006) Beaucoup de chercheurs en sont venus à considérer qu'on ne pouvait pas comprendre la cognition si on l'abstrayait de l'organisme inséré dans une situation particulière avec une configuration particulière, c'est-à-dire dans des conditions écologiquement situées. On parle de *situated cognition*, en anglais, ou *embodied cognition*, cognition incarnée, ou encore d'**énaïve** un néologisme que j'ai introduit il y a une dizaine d'années. (Francisco Varela, Invitation aux Sciences Cognitives, Seuil, 1988)

⁷⁵ spirit within

⁷⁶ spirit in-between

La dimension transpersonnelle

La co-création transpersonnelle, enfin, fait référence à une interaction dynamique entre des êtres humains incarnés et le mystère dans l'émergence des idées spirituelles, des pratiques, et des états d'être (Ferrer, 2002, 2008b, 2011). Cette dimension est fondée sur le principe de *équi-pluralité*, selon lequel des énonciations multiples spirituelles sont possibles. Ce principe libère la spiritualité participative d'un attachement dogmatique à un système unique et ouvre la voie à un véritable pluralisme spirituel. Cette co-création transpersonnelle affirme l'importance d'une ouverture à un *esprit au-delà*⁷⁷ (c.-à-d., la dimension transcendante du mystère) et rend la spiritualité participative axée fondamentalement sur la *recherche*⁷⁸ (Heron, 1998, 2001, 2006) et énactive (Ferrer, 2000 b, 2001, 2002, 2008 b).

Bien que ces trois dimensions interagissent de manière multiforme, le lien créatif entre la co-création intrapersonnelle et la co-création transpersonnelle mérite une mention spéciale. « *L'attention au corps et à ses énergies indispensables peut nous donner un meilleur accès à la puissance immanente plus générative de la vie ou l'esprit* »⁷⁹ (Ferrer, 2011, p. 4). Il s'ensuit qu'avec une plus grande participation des dimensions incarnées, la vie spirituelle peut devenir plus créative et un plus grand nombre de développements spirituels créatifs peuvent émerger.

- **Le point de vue religieux**

Ce point de vue postule que la spiritualité a ses fondations dans la religion. Dès lors la connexion avec la religion persiste bien que la religion joue un rôle moins important dans la vie de nos jours. Les points de vue religieux sur la spiritualité sont ceux spécifiques à une religion particulière, comme le christianisme, le protestantisme, le bouddhisme, l'hindouisme, l'islamisme, le judaïsme, etc., se référant à une communauté organisée de foi avec un credo officiel et des codes de comportement réglementaires (Tisdell, 2008). Les chrétiens, par exemple, croient que la spiritualité est un appel pour le travail, tandis que les hindous estiment que leur spiritualité se trouve dans le fait de

⁷⁷ spirit beyond

⁷⁸ inquiry-driven

⁷⁹ attention to the body and its vital energies may give us a greater access to the more generative immanent power of life or the spirit

faire leur travail avec le plus grand dévouement. L'effort envers le but est le plus important, le résultat est procuré par Dieu. Du point de vue bouddhiste, le travail et le dévouement dans le travail sont un moyen de modifier la vie individuelle et l'institution dans son ensemble, ce qui produit un enrichissement de la vie et du travail (Jacobson, 1983). D'autres points de vue, comme le taoïsme et le confucianisme, proposent également des points de vue religieux qui peuvent être interprétés dans le contexte du ressenti de connectivité (Rice, 1978). Donc, il semblait qu'une perspective taoïste ou confucianiste sur la spiritualité au travail, donnera beaucoup d'importance au travail d'équipe et la convivialité. En tout cas, cette spiritualité basée sur la religion est probablement la plus controversée comparée à d'autres points de vue de spiritualité (Krishnakumar et Neck, 2002).

- **Le point de vue existentiel**

La spiritualité se développe actuellement de plus en plus comme un concept qui n'est plus synonyme de religion et s'adapte à de nombreux domaines de la vie comme source d'enrichissement et de sens (Nandram, 2013). Aktouf a soutenu que « *l'être humain est, par définition et nécessité, un être dont le destin est signification, intentions et projets (...) un sujet dont l'être est signification et qui a besoin de sens* »⁸⁰ (1992, p. 415).

Tisdell a formulé plusieurs observations sur la relation entre la spiritualité, la quête du sens et l'apprentissage des adultes. Tout d'abord, les éducateurs devraient selon lui reconnaître que « *la recherche ou la reconnaissance du spirituel dans la vie des apprenants adultes est relié à la quête de sens qui donne de la cohérence à notre vie. Pour tous les adultes, cela est connecté au fait de comment nous créer du sens dans nos relations avec les autres. C'est dans notre manière de vivre et d'aimer* »⁸¹ (1999, p. 93). Deuxièmement, les adultes viennent dans les salles de classe avec ce projet de quête de sens, qu'il soit formulé ou pas. En troisième lieu, cette quête de sens est une construction de connaissances qui utilise des images et des symboles qui « *émanent*

⁸⁰ the human being is, by definition and necessity, a being whose destiny is meaning, intentions, and projects (...) a subject whose being is meaning and which has need of meaning

⁸¹ a search for or an acknowledgment of the spiritual in the lives of adult learners is connected to the search for meaning that gives our lives coherence. For all adults, this is connected to how we create meaning in our relationships with others. It is in our living and loving

souvent du plus profond de notre être et qui peuvent être consultés et se manifestent à travers l'art, la musique ou tout autre travail de création »⁸² (Ibid., p. 93).

➤ *Trois perspectives concernant la spiritualité et la performance*

Il y a eu beaucoup de controverses et de confusion concernant le rôle et la légitimité de la « spiritualité au travail » et sa relation avec la performance organisationnelle (Gagnon et Jurkiewicz, 2003). Dans une revue de la littérature de 140 articles sur la spiritualité au travail, Karakas (2010) introduit trois perspectives sur la manière dont la spiritualité bénéficie aux employés et influence la performance organisationnelle.

D'abord, la question est abordée du point de vue des ressources humaines, c'est-à-dire la perspective du bien-être de l'employé. Cette perspective prétend que l'introduction de la spiritualité au travail augmentera le bien-être des employés en amplifiant leur moral, leur engagement et leur productivité et diminuera le stress, l'épuisement professionnel et l'acharnement au travail des employés (Emmons, 1999 ; Fry, 2003, 2005 ; Giacalone et Jurkiewicz, 2003a ; Krishnakumar et Neck, 2002 ; Mitroff et Denton, 1999 ; Reave, 2005).

Ensuite, la question est rapprochée du point de vue philosophique et existentialiste, c'est-à-dire la recherche de sens sur le lieu de travail. Cette perspective soutient que l'incorporation de la spiritualité au travail donnera aux employés et aux gestionnaires un sentiment plus profond de sens et de but à leur travail, leur permettant ainsi d'être plus performants et d'être plus productifs et plus créatifs (Giacalone et Jurkiewicz, 2003a ; Gull et Doh, 2004 ; Lips-Wiersma, 2002 ; Mitroff et Denton, 1999 ; Paloutzian *et al*, 2003 ; Reave, 2005).

Finalement, le sujet est abordé du point de vue interpersonnel et communautaire. Cette perspective, centrée sur les relations interpersonnelles, les dimensions collectives et les dynamiques sociales de la spiritualité, soutient que l'introduction de la spiritualité au travail fournira aux membres de l'organisation un sentiment de communauté et de connectivité, augmentant ainsi leur attachement, leur loyauté et leur appartenance à

⁸² often emanate from the deepest core of our being and can be accessed and manifested through art, music, or other creative work

l'organisation (Brown, 1992 ; Duchon et Plowman, 2005 ; Dutton et Heaphy, 2003 ; Gozdz, 1993 ; Milliman *et al*, 1999 ; Milliman *et al*, 2003).

➤ *Spiritualité et leadership*

Après avoir présenté la manière dont la spiritualité bénéficie aux employés et influence la performance organisationnelle, il est temps de regarder comment la spiritualité influence les activités des dirigeants.

- **Le leadership vécu comme une pratique spirituelle**

Dans un cheminement spirituel, il serait absurde de distinguer des activités ou des pratiques qui seraient spirituelles et d'autres qui ne le seraient pas. En effet, le moindre de nos gestes est potentiellement spirituel : « *il 'suffit' pour cela que nous le vivions comme tel, que nous soyons 'présents' à ce geste, que nous soyons conscients en l'accomplissant qu'il nous relie à tout, qu'il affecte tout, même de manière infime ou très directement* » (Ledoux, cité par Martini, 2014, p. 7). Il est donc tout naturel que la gestion d'organisations, étant son activité principale, devienne pour le leader une pratique principale. Pour L. Ledoux (*Ibid.*) cela se manifeste surtout par une volonté constante d'adopter « *une éthique managériale* » (*Ibid.*), c'est-à-dire la façon dont il se comporte en tant que manager/leader, qui soit le plus en harmonie avec la vision du monde, de la nature, c'est-à-dire du tout de la réalité. Il donne l'exemple d'une situation de conflit ou de tension où il est important de ne pas perdre de vue que la personne en face de lui fait partie de l'univers comme lui, qu'elle c'est lui et que lui c'est elle. En plus il souligne l'importance d'apprendre à lâcher-prise, d'agir sans chercher à imprimer sa propre volonté et sans vouloir laisser sa marque. Considérer les actes de management/leadership comme une pratique spirituelle revient à vivre « *des moments de flow durant lesquels tout semble se mettre naturellement en place, où nos décisions semblent juste, dans l'ordre des choses, portées par un mouvement qui nous dépasse* » (*Ibid.*, p. 8), de manière de plus en plus fréquente, voire continue.

- **L'influence de la spiritualité sur le style de leadership**

Ce cheminement spirituel du leader laisse des traces et se traduit concrètement dans son style de leadership, déjà dans l'objectif poursuivi par l'organisation. Pour la plupart des entreprises privées, la maximisation de la valeur actionnariale est l'objectif ultime.

Mais oser la spiritualité dans l'organisation implique de ne pas se satisfaire d'un tel objectif ; le profit et la valeur actionnariale deviennent des contraintes, pas des objectifs. En revanche, c'est un objectif de contribuer au mieux, au bien-être sociétal, « *de devenir acteur de ce monde à venir* » (Rivaton, cité par Martini, 2014, p. 27). Concrètement, cela implique de ne pas mettre chaque projet au critère de maximisation du profit mais à d'autres critères, tout en veillant à ce qu'un profit minimum soit réalisé.

Mais, la spiritualité du leader influence également la gestion des équipes. D'abord, il est clair que engager la spiritualité dans une organisation en tant que leader n'implique nullement d'y imposer une croyance ou une conception du monde particulière mais plutôt de veiller à ce que chacun puisse trouver dans son travail une opportunité de grandir, de se développer en cohérence avec sa vision du monde. Ensuite, il s'agit plutôt de créer les conditions dans lesquelles les personnes peuvent se motiver à faire des choses, que de convaincre et de motiver les gens à réaliser les objectifs de l'organisation. Enfin, il n'est pas nécessaire pour le leader d'articuler une vision pour l'organisation, mais avant tout de « *mobiliser le groupe de collaborateurs pour co-crérer et mettre en œuvre une vision partagée* » (Ledoux, cité par Martini, 2014, p. 9).

Finalement, ce cheminement implique une conception du rôle du leader réellement au service de ses collaborateurs et non prétendant l'être afin de mieux servir les objectifs de l'organisation ou ses propres objectifs. Le leader doit être capable de se mettre en retrait quand cela est nécessaire, de s'effacer et laisser l'ensemble de ses collaborateurs faire le travail.

➤ *Intégrer la spiritualité au travail : problèmes*

Il y a quatre raisons d'être prudent sur l'introduction de la spiritualité au travail.

Le premier problème majeur est le risque de prosélytisme envers les gens d'autres religions, d'autres spiritualités ou d'autres vues (Krishnakumar et Neck, 2002). Il est largement reconnu et mis en avant dans la littérature (Mitroff et Denton, 1999 ; Mirvis, 1997 ; Cavanagh, 1999 ; Milliman, Czaplewski et Ferguson, 2003 ; Krishnakumar et Neck, 2002 ; Burack, 1999).

Le second problème majeur est la question de la compatibilité. Pour certaines cultures d'entreprise (en particulier celles caractérisées par une philosophie matérialiste

et positiviste), cela peut être un défi d'intégrer les questions de spiritualité sur le lieu de travail (Mirvis, 1997 ; Cavanagh *et al*, 2001). Mirvis (1997) caractérise ces cultures d'entreprise comme étant « l'antithèse » de la spiritualité. Incorporer la spiritualité au travail peut perturber certains gestionnaires qui tentent de protéger leur pouvoir. En outre, certains employés peuvent percevoir des conversations spirituelles comme trop personnelles et irrespectueuses de leur vie privée, et ainsi se sentir sous pression (Mirvis, 1997 ; Cavanagh, 1999).

Le troisième risque majeur est que la spiritualité devienne un phénomène de mode, un outil de gestion pour manipuler les employés ou un dispositif de marketing (Fernando, 2005 ; Cavanagh et Bandsuch, 2002 ; Gibbons, 2000 ; Brown, 2003 ; Cavanagh, 1999 ; Mitroff et Denton, 1999 ; Milliman, Czaplewski et Ferguson, 2003). C'est une préoccupation légitime puisque certains signes de cette tendance sont visibles dans les livres populaires de spiritualité, les programmes de formation et les pratiques des entreprises. Le concept de la spiritualité dans l'entreprise est alors appliqué comme un concept teinté d'hypocrisie et perd toute son essence, sa beauté et son authenticité (Mirvis, 1997 ; Fernando, 2005 ; Gibbons, 2000).

La dernière difficulté est le problème de légitimité que le champ de la spiritualité au travail rencontre d'un point de vue théorique, et dans la pratique. En tant que champ émergent, la spiritualité au travail n'est pas encore bien établie dans la littérature scientifique et la pratique professionnelle. (Giacalone, Jurkiewicz et Fry, 2005; Giacalone et Jurkiewicz, 2003a, 2003b). Une grande ambiguïté et confusion persistent sur le concept, la définition et le sens de la spiritualité (Giacalone et Jurkiewicz, 2003a; Hicks, 2003; Ashmos et Duchon, 2004), tandis que des controverses continuent sur la méthodologie, la validité, la rigueur et la mesure de la spiritualité au travail. (Kinjierski et Skrypnek, 2004; Giacalone et Jurkiewicz, 2003a). Un nombre croissant de publications sur la spiritualité au travail est considéré a-théorique et sans fondement (Fornaciari, Lund Dean et McGee, 2003) ; certains auteurs reprochent également un manque de rigueur (Gibbons, 2000), et une base théorique insuffisante (Dent *et al*, 2005).

1.4. « Diriger à partir du futur émergent » (Scharmer, 2007)

Malgré les multiples bénéfices issus de la transformation de la conscience des leaders et de la spiritualité au travail qui ont été mis en avant dans les études précitées, la dimension profonde du leadership reste pour beaucoup de leaders lettre morte (Scharmer, 2012). Afin de la découvrir, il nous faut, au-delà d'une nouvelle approche du leadership, dépasser le concept même de leadership. La racine indo-européenne du mot « leadership » – *leith*, signifiant « aller en avant », « traverser le seuil » mais aussi « mourir » (Pokorny, 1994, p. 672) – pointe déjà dans cette direction. En effet, quelque chose de fondamental doit changer pour que le leader puisse répondre aux tendances actuelles de changements perturbateurs : apprendre du passé ne fonctionne plus, il nous faut un leadership capable d'apprendre du futur émergent. (Bouzou, 2013 ; Scharmer, 2012).

Ce nouveau courant dans le développement organisationnel, « diriger à partir du futur émergent », émerge dans un nombre croissant d'organisations et de communautés à travers le monde. Ce courant souligne que le monde est dans une période de transition, où en même temps un nouveau paradigme est en train de grandir tandis que « l'ancien régime » essaie de s'adapter à tout prix aux circonstances nouvelles, un double mouvement comme « une forêt poussant silencieusement tandis qu'en même temps les arbres tombent » (Bouzou, 2013). Cette transition s'inscrit totalement dans l'esprit de l'époque (Acemoglu & Robinson, 2012 ; Acemoglu, Robinson & Verdier, 2012 ; Bouzou, 2013 ; Gauthier, 2013 ; Reinhardt & Rogoff, 2011; Rifkin, 2009 ; Senge, 2012), une époque de fins douloureuses et de commencements pleins d'espoir où comme le soulignait V. Havel (1996) avec éloquence :

« Aujourd'hui, beaucoup de choses indiquent que nous traversons une période de transition, il semble que quelque chose est en voie de disparition, et quelque chose d'autre vient de naître douloureusement. C'est comme si quelque chose s'écroulait, était en décomposition et s'épuisait lui-même – tout en même temps que quelque chose d'autre, toujours indistinct, était en train de découler des décombres »⁸³ (cité par Holzmer, 2013, p. 43).

⁸³ Today, many things indicate that we are going through a transitional period, when it seems that something is on the way out and something else is painfully born. It is if something were crumbling, decaying, and exhausting itself – while something else, still indistinct, were arising from the rubble

Ce qui était indistinct en 1996, le devient de moins en moins. Il ne s'agit pas du tout de remplacer un état d'esprit qui ne nous sert plus par un autre, mais d'un avenir qui nous oblige à puiser dans un niveau plus profond de notre humanité. « *Il s'agit d'un avenir que nous pouvons sentir, ressentir et actualiser en déplaçant la place intérieure de nos actions. C'est un avenir qui, dans ces moments de perturbation, commence à se présenter lui-même à travers nous* »⁸⁴ (Scharmer & Kaufer, 2013, p. 1).

1.4.1. La théorie U : un processus en forme de U

En observant des leaders et des innovateurs au travail, en les voyant analyser et traiter les défis, Scharmer et Senge *et al.* (2004) se sont rendu compte que ce qui importe vraiment n'est pas ce que font les leaders ou les innovateurs, ni comment ils le font, mais bien leur état intérieur, l'espace intérieur à partir duquel ils opèrent, la source de leurs actions. Ils ont constaté que cette source d'action, où l'attention et l'intention prennent leur origine, est le point aveugle dans le domaine du leadership, un constat repris entre temps par bon nombre d'auteurs (Baeck & Thitchen Beeth, 2012 ; Branson, 2009 ; Callens, 2011, 2013 ; Gauthier, 2013 ; Reams, 2007, 2010 ; Seale, 2011). Scharmer et Senge *et al.* ont analysé que le fonctionnement d'innovateurs, de scientifiques et de grands leaders s'appuie sur un processus très profond qui permet d'accéder à un potentiel en émergence et de fonctionner à partir d'un état d'être intérieur, au lieu de se limiter à analyser et réagir en fonction des expériences passées.

Ils en sont venus à le nommer *processus U* parce qu'il peut être dépeint et compris comme un cheminement en forme de U. Le premier mouvement, le mouvement vers le bas du côté gauche du U, indique qu'il faut arrêter de « télécharger » le connu et de le reproduire pour commencer à écouter. Le deuxième mouvement au fond du U, indique la plongée dans le calme intérieur, là où un autre savoir vient à la surface. Le troisième mouvement vers le haut du côté droit du U est « d'agir sur l'instant », ce qui implique de mettre en forme, de prototyper ce qui apparaît, pour tester l'avenir par la mise en œuvre.

Dans nos actes, souvent fondés sur des schémas mentaux et comportementaux habituels, un stimulus connu provoque une réaction connue. Avancer vers les potentiels

⁸⁴ It is a future that we can sense, feel and actualize by shifting the inner place from which we operate. It is a future that in those moments of disruption begins to presence itself through us

futurs, par contre, implique de prendre conscience des automatismes contrôlant les actes et de cesser de **reproduire** (downloading) sans cesse les schémas du passé. Au moment de l'acceptation de sortir du reproduire, on entre dans la capacité de **voir** (seeing) de manière différente, avec un regard nouveau.

Lorsque l'on passe du voir au **percevoir** (sensing), les perceptions se déplacent de l'intérieur de l'observateur vers l'extérieur et la perception commence à se produire à partir du champ. E. Rosch explique le terme « champ » de suite: « *Dans un champ, l'intention, le corps et l'esprit s'unissent. On prend conscience que la perception se fait à partir du champ dans sa globalité, et non pas à partir d'un outil de perception séparé. Dans l'état actuel de la science, la notion de champ est ce que j'ai trouvé de plus pertinent pour traduire cette notion d'intégralité* » (Rosch, www.dialogonleadership.org). La frontière entre observateur et observé tombe, ce qui fait que l'observateur voit le système sous un angle différent qui l'inclut dans le système observé.

Lorsqu'on entre dans l'état de **presencing**, les perceptions naissent d'une possibilité non encore réalisée. Cet état ressemble au percevoir à bien des égards, mais tandis que le percevoir fait porter le lieu du ressenti vers le tout actuel, le presencing le fait vers la source d'un tout en devenir, « *vers une possibilité future qui cherche à émerger* » (Ibid., p. 163).

Le presencing étant la connexion à la source, la **crystallisation** consiste à maintenir cette connexion et à commencer à opérer depuis cette source. Après s'être connecté à la source (presencing) et avoir clarifié le sens de l'avenir qui cherche à émerger (crystalliser), le processus en U se poursuit en explorant l'avenir par l'action (**prototyper**). La première étape de cette exploration consiste à faire et à expérimenter, un principe emprunté à l'industrie du design.

Le prototype, l'expérimentation du nouveau, possède certaines caractéristiques essentielles du produit futur, mais n'est cependant que la première version d'une longue série dont les meilleurs aspects seront intégrés au produit final. Le passage du champ du prototyper à celui du **déployer** conduit des microcosmes vers des écologies institutionnelles plus vastes. Cette phase consiste à façonner un contexte permettant au nouveau réel d'accomplir les étapes de son développement.

1.4.2. Le presencing au fond du processus U

Au cœur de ce processus U, permettant d'accéder à un potentiel en émergence, se retrouve l'essence de cette théorie (Senge *et al*, 2004), nommée le « presencing » (Scharmer, 2000b, 2012 ; Senge, *et al*, 2004), mélange de perception et de présence. C'est un état d'attention intensifiée permettant aux individus et aux groupes de déplacer le centre intérieur à partir duquel ils fonctionnent. Lorsque ce changement se fait, ils se mettent à opérer à partir d'un espace de possibles futurs qu'ils sentent vouloir émerger ou, comme l'exprime Scharmer : « *Lorsque nous entrons dans l'état de presencing, nos perceptions naissent d'une possibilité non encore réalisée et qui dépend de nous pour advenir* » (Scharmer, 2012, p. 163).

Bien que Scharmer identifie bien les étapes dans le processus de génération de presencing, ainsi que les voix intérieures de résistance le long du chemin, une définition claire de la nature de ce concept n'est pas donnée. L'auteur en parle parfois comme un état d'attention ou comme un état d'être (2012, p. 192) tandis que d'autres fois il le définit comme un fonctionnement (*Ibid.*, p. 64) et même comme une capacité (*Ibid.*, p. 166). Il avoue que le terme « presencing » peut « *être employé comme substantif ou comme verbe (...) pour désigner la connexion à la source profonde du moi et de la connaissance* » (*Ibid.*, p. 194). Ce concept essentiel du développement organisationnel actuel reste donc élu­sif et plutôt difficile à définir.

1.5. Synthèse sur le leadership

1.5.1. Définir leader et leadership

Il me paraît d'abord intéressant pour ma recherche de rappeler les résultats de la brève analyse lexicale des mots dirigeant et leader : c'est celui qui est à la tête de l'expédition, conduisant et guidant les autres dans une aventure collective, où il faut s'ajuster sans cesse à ce qui advient. Ensuite il me semble opportun de rappeler les éléments essentiels au phénomène du leadership, notamment : (a) le leadership est un processus, (b) le leadership implique d'influencer les autres, (c) le leadership se passe au sein d'un groupe, (d) le leadership implique la réalisation d'un objectif et (e) ces objectifs sont partagés par les dirigeants et leurs suiveurs. Le leader doit donc avoir une vision, de l'inspiration et de l'enthousiasme, une visée d'unité d'équipe et d'action et

une puissance. La définition pratique, simple et pourtant complète donnée par Scouller (2011), posant que le leadership contient quatre dimensions (la définition d'un but, d'une vision, le management pratique de la tâche, l'attention pour la motivation et le développement des individus et la construction et le maintien de l'unité de groupe) s'accorde totalement à ces éléments essentiels et accentue en plus que le vrai travail du leader est la responsabilité de prévoir du leadership dans toutes ces dimensions à tout moment. Finalement, il est important de rappeler que, pour des raisons annoncées plus haut dans le texte, je ne ferai pas de distinction entre les rôles du leader et du manager dans la conduite de mon étude.

1.5.2. Le corps et le leader

Pendant des décennies, l'approche du leadership a été séparée du corps humain, en niant son fondement dans l'expérience corporelle. Cependant, plutôt que d'être une contrainte nécessaire ou un inconvénient à surmonter, le corps peut représenter une ressource pour les dirigeants et de nos jours, un nombre croissant de chercheurs explore les aspects corporéisés⁸⁵ du leadership. L'apprentissage somatique, l'apprentissage *dans* ou *par* le corps, crée de plus grandes possibilités pour la conscience de soi du leader et fait accroître ainsi le potentiel de changement et de développement personnel et professionnel. Une étude menée par Tophoff (2003), par exemple, a montré qu'après un apprentissage somatique, le manager est plus conscient des signaux de son corps et se sent mieux quant à son fonctionnement corporel avec des conséquences favorables pour ses relations et son fonctionnement au travail. La recherche de Bennett (2012) révèle qu'un processus d'apprentissage et de pratiques somatiques chez les dirigeants a amélioré leur compréhension du corps comme source de savoir, avec un impact positif sur leur pratique de leadership, c'est-à-dire leurs compétences en communication, leur capacité de renforcement de relations et leur capacité à gérer les émotions et la résolution des conflits ont été touchées. Le chercheur postule de plus que ces découvertes suggèrent que l'apprentissage et la pédagogie somatique peuvent être considérés comme une source fondamentale de savoir et d'apprentissage, plutôt qu'être un complément. Une idée intéressante est apportée finalement par A. Sinclair (2005b) : amener le corps dans la salle de classe de management, fait disparaître les

⁸⁵ embodied

accessoires de statut et de puissance et réduit les participants à une nudité métaphorique, sans leur matière grise, juste la matière première de leur corps...

Pourtant, seulement quelques auteurs réalisent que le leader est un corps en performance avec d'autres corps, ayant l'expérience de ce que Ladkin nomme « *une réponse vécue viscérale* »⁸⁶ (2011, p. 153), c'est-à-dire une connexion de chair ou de matière. Winther (2013) de son côté parle d'un « *corps comme caisse de résonance dans le leadership et la communication* »⁸⁷ (p. 223). Cet éprouvé du leadership est important parce qu'il peut être vu comme l'aspect essentiel des relations leader-suiveur, la « chose » qui détient les gens ensemble et les aligne au moment où ils se déplacent vers des buts communs. Les corps visibles du leader et du suiveur, en interrelation au sein de contextes particuliers matérialisés créent ensemble l'expérience invisible, pourtant viscérale, des relations de leadership.

1.5.3. Le développement organisationnel

Le développement organisationnel se décline selon différentes modalités d'intervention: modifier la structure opérationnelle et le fonctionnement des rôles; modifier l'intérieur de l'organisation par le changement de la culture organisationnelle; mettre l'accent sur l'interaction personnelle. Néanmoins, ce qui semble négligé par tous est l'importance du développement personnel dans le monde organisationnel. Pourtant, un nombre croissant d'auteurs est persuadé de ce besoin et met en avant que l'ampleur du changement à tous les niveaux dans notre société fait appel à des changements radicaux de développement vertical. De plus en plus d'auteurs montrent même la centralité du niveau de la conscience dans le domaine du leadership.

Toute cette évolution se traduit dans l'émergence d'un nouveau paradigme qui habite depuis peu les organisations, c'est-à-dire le mouvement de la spiritualité. L'intérêt croissant pour la spiritualité au travail est évident dans la littérature, les recherches, les entreprises et même les universités, bien qu'en France cet intérêt reste plus délicat, et il m'a paru intéressant de le présenter amplement. Les perspectives de la spiritualité au travail en général étant le bien-être de l'employé, la recherche du sens et

⁸⁶ a visceral, felt response

⁸⁷ the body as a sounding board in leadership and professional communication

le sentiment de communauté et de connectivité, cette spiritualité se traduit également concrètement dans le comportement du leader et son leadership. Son cheminement spirituel fait qu'il est capable de vivre son leadership comme une pratique spirituelle et donc de rencontrer des moments de flow (Csikszentmihaly, 1990; Nakamura et Csikszentmihaly, 2001) de manière de plus en plus fréquent, voire continue. Ceci se traduit naturellement dans son style de leadership, par exemple dans l'objectif poursuivi, la gestion des équipes dans le sens de mobiliser le groupe pour co-crée, dans son éthique, etc.

En psychologie positive, le flow est l'état mental dans lequel une personne effectuant une activité est complètement immergée dans une sensation de focalisation énergétique, en pleine participation et ayant plaisir dans le processus de l'activité. Dans le flow, la personne est donc complètement absorbée dans ce qu'elle fait. La caractéristique de flow est la sensation d'une joie spontanée, même un ravissement, lors de l'exécution d'une tâche, bien qu'elle est également décrite comme une profonde concentration sur rien d'autre que l'activité, même pas soi-même ou ses émotions. Cette dernière description me semble importante afin de le distinguer de l'état de la présence, qui semble être la dimension profonde du leadership et du changement.

En effet, Scharmer et Senge *et al.* ont constaté que le fonctionnement d'innovateurs, de scientifiques et de grands leaders s'appuie sur un processus très profond qui permet d'accéder à un potentiel en émergence. Au cœur de ce processus en U, se retrouve l'essence de cette théorie (Senge *et al.*, 2004), nommée le « presencing » (Scharmer, 2000b, 2012 ; Senge, *et al.*, 2004), mélange de perception et de présence. C'est un état d'attention intensifiée permettant aux individus et aux groupes de déplacer le centre intérieur à partir duquel ils fonctionnent et lorsque ce changement se fait, ils se mettent à opérer à partir d'un espace de futurs possibles qu'ils sentent vouloir émerger. Ce nouveau courant dans le développement organisationnel, « diriger à partir du futur émergent », émerge dans un nombre croissant d'organisations et de communautés à travers le monde et est une réponse aux tendances actuelles de changements perturbateurs.

Le presencing, ce concept essentiel du développement organisationnel actuel, est décrit parfois comme un état d'attention, comme un état d'être, comme un fonctionnement et même comme une capacité. Il reste donc éluif et plutôt difficile à

définir, c'est pourquoi il me semble opportun d'essayer de le clarifier et d'en saisir le contenu dans le prochain chapitre.

II. 2. La présence

Quand on revient aux deux piliers du mot « presencing », la perception et la présence, il est clair que c'est la notion de présence qui est le plus difficile à saisir. Même une circonscription claire et simple de « presencing » par Blackburn & Price comme étant « *le choix conscient d'être présent* »⁸⁸ (2006, p. 70), ne résout pas le problème, là aussi les notions de « présence » et « d'être présent » restent à définir.

Afin d'essayer d'élucider la présence, ce concept essentiel dans le développement organisationnel actuel, un parcours de lecture a été effectué, dans le domaine des organisations (Branson, 2009 ; Callens, 2011, 2013 ; Gauthier, 2013 ; Reams, 2007, 2010 ; Scharmer, 2000b, 2012 ; Scharmer & Kaufer, 2013 ; Scouller, 2011 ; Seale, 2011 ; Senge *et al*, 2007 ; Topp, 2006) mais également dans d'autres domaines, comme l'éducation (Davis, 2005 ; Gunnlaugson, 2011 ; Meyer *et al*, 2009 ; Palmer, 1998, 2004 ; Rodgers & Raider-Roth, 2006 ; Runtz-Christan, 2000) la théologie active et la philosophie (Baart, 2001, 2005 ; Honoré, 2005), la psychothérapie (Baldwin, 1987 ; Blackstone, 2006, 2007 ; Chidiac & Denham-Vaughan, 2007 ; Geller & Greenberg, 2005 ; Geller, Greenberg & Watson, 2010 ; Granick, 2011 ; Welwood, 1992, 1996) et le théâtre et la danse (Bienaise, 2008 ; Leduc, 2006 ; Pavis, 1996 ; Runtz-Christan, 2000). En faisant écho à Chidiac & Denham-Vaughan venant du monde de la Gestalt, je présume en effet la possibilité de trouver une définition plus générique de la présence :

« Nous nous sommes fixé la tâche d'essayer de générer et d'extrapoler une définition de la présence qui sera plus générique que spécifique au contexte. Nous avons présumé que la présence par un praticien de la Gestalt devrait être globalement ressentie et vue de la même manière que dans un autre contexte »⁸⁹ (2007, p. 10).

Dans ce premier axe, j'essaie donc d'éclaircir l'expérience holistique et subjective de la présence, de lui donner un corps, une matière, de la concrétiser. Il est pourtant important de noter, comme le pointent également Geller et Greenberg (2002), qu'en divisant la totalité de l'expérience de la présence en différents aspects dans le but de

⁸⁸ the conscious choice to be present

⁸⁹ We therefor set ourselves the task of trying to generate and extrapolate a definition of presence that was more generic than context-specific. We presumed that presence as a Gestalt trainer might feel and look rather the same as presence in another context

comprendre et de détailler les différentes dimensions de la présence, elle perd quelque peu son essence. Il sera donc bon de lire chaque section tout en ayant conscience de la totalité des aspects de la notion de présence, puisque chaque partie est non seulement un aspect du tout, mais est, en fait, une réflexion du tout.

2.1. L'expérience vécue de la présence

La présence de quelqu'un peut facilement être ressentie et reconnue, elle a un effet puissant, magnétique et rayonnant sur l'environnement. L'atmosphère dans l'espace change. Comment cette expérience de la présence est-elle décrite par différents auteurs?

M.A. Chidiac & S. Denham-Vaughan (2007, p. 10-11) ont exploré les effets de la présence de manière phénoménologique. A partir de leur propre expérience, elles font une distinction entre ce qui se passe dans l'expérience de sa propre présence et l'expérience de la présence d'autrui sur soi-même.

Rencontrer des gens avec présence suscite, pour ces auteures, un sentiment d'avoir toute leur attention, d'être attentivement écouté et de recevoir une sensation d'être tenu en sécurité. Cela leur donne le sentiment que l'autre a la possibilité et la capacité de comprendre et de contenir tout ce qu'elles sont en ce moment, c'est une qualité de ressource, de résilience et d'ancrage.

Dans l'expérience de leur propre présence, elles se sentent alertes et pourtant calmes, attentives aux autres et en connexion avec eux. Lorsque la connaissance de ce qu'elles essayent de démontrer et de communiquer fait partie de leur apprentissage intégré, elles se sentent libérées ce qui leur permet de se concentrer sur les autres et sur la nouveauté qui peut surgir. Elles ressentent une capacité énergétique de contact et de rencontre, combinée avec une stabilité interne et une ingéniosité.

S. Geller & L. Greenberg (2002) présentent un modèle de présence thérapeutique dans la rencontre psychothérapeutique et distinguent dans le vécu de l'expérience du thérapeute une sensation d'immersion, d'expansion et d'enracinement et un sentiment d'être avec et pour le client.

La première sous-catégorie, *l'immersion*, reflète l'état du thérapeute pleinement immergé avec le client dans l'expérience du moment présent où le thérapeute est

absorbé et vit pleinement l'expérience de la présence en absence de tout attachement, ce qui implique d'être dans l'ouverture et dans la volonté de participer à l'expérience émergente. La capacité d'être centré sur le moment présent joue un rôle prépondérant dans cet aspect d'immersion, donnant aux thérapeutes la sensation d'être intensément centrés, conscients et en éveil.

L'expansion correspond à « un élargissement de la conscience et des sensations, en accord sensible avec les nombreuses nuances exprimées à un moment donné par le client, à l'intérieur de son self, et dans la relation » (Ibid., p. 56). Il y a le sentiment d'être hors du temps, les limites du temps et de l'espace semblent disparaître et l'expérience est celle de se fondre avec son self, avec l'autre et avec un champ plus large. Les thérapeutes notent une sensation d'énergie et de flux, une sensation d'espace intérieur et une conscience améliorée des sensations et des perceptions.

L'enracinement est la perception par le thérapeute, tout en entrant dans le monde expérientiel du client, d'un sentiment de confiance de base, en soi, dans le client et dans le processus. Finalement, les thérapeutes décrivent comment ils tendent à offrir une réponse *avec* et *pour* le processus de guérison du client. Ils énoncent des sentiments de respect profond, d'émerveillement, de compassion, d'amour et l'absence d'un « regard sur soi ».

L'analyse de leur modèle de présence thérapeutique révèle un point intéressant dans l'expérience de la présence, en particulier l'existence de nombreux paradoxes. L'état de présence inclut par exemple « *un double niveau de conscience* » avec « *un passage de l'intérieur à l'extérieur, du self à l'autre et de l'ouverture et de l'accueil à l'expression de soi* » (Geller et Greenberg, 2002, p. 61). Ce double niveau de conscience exige du thérapeute une polarisation entre le subjectif et l'objectif ; il doit être profondément impliqué et immergé dans le processus du client, tout en conservant une objectivité adaptée en restant centré, stable, en disponibilité et capable de réagir. Un autre paradoxe apparaît dans le fait que le thérapeute « *abandonne tout savoir théorique tout en permettant à ce savoir de guider des réponses intuitives en résonance avec l'expérience immédiate* » (Ibid.).

Dans le monde de l'éducation, Rodgers & Raider-Roth exposent le point de vue de l'apprenant ; pour lui, le moment de faire l'expérience d'un professeur totalement présent à lui-même, est un :

« moment de reconnaissance, d'un sentiment d'être vu et entendu, pas seulement émotionnellement, mais également cognitivement, physiquement et même spirituellement. C'est un sentiment d'être en sécurité, où on a envie de prendre des risques en raison des découvertes qu'ils pouvaient révéler ; c'est l'excitation de la découverte de soi-même dans le contexte de l'ensemble du monde, plutôt que de craindre de perdre soi-même, dans le processus »⁹⁰ (2006, p. 267).

L'apprenant est donc vu, entendu et même reconnu dans son entièreté, sur le plan émotionnel, cognitif, physique et même spirituel, par lequel il se sent capable de prendre des risques et de se découvrir soi-même dans le contexte du monde sans crainte de se perdre. Ces auteures décrivent la présence du point de vue du professeur, par contre, comme l'expérience de mettre toute son attention sur l'entièreté de soi-même afin de percevoir ce qui se passe en ce moment. Elles spécifient :

« l'image d'un esprit alerte, prêt à 'saisir entièrement' en concert avec un cœur compatissant s'étendant vers, prêt à servir, recouvre en grande partie de ce que nous entendons par la présence »⁹¹ (Ibid.).

Scouller (2011), dans le domaine du leadership, décrit l'activité de reconnaître la présence chez quelqu'un d'autre plutôt que celle d'éprouver les effets sur soi-même. Les gens remarquent, selon lui, la présence d'un leader au moment où ils font l'expérience d'un fort sentiment de mission et de « flow », d'un naturel, d'une attention totale à eux et aux questions actuelles, sans être gênés par la peur. Le leader expérimentera sa propre présence au moment où il vit et travaille dans l'ici et maintenant, où il se sent focalisé, capable de répondre avec souplesse aux événements et qu'il concrétise les choses facilement, habilement et de manière agréable (p. 240-241).

Ces descriptions de l'expérience de la présence dans des domaines différents peuvent être synthétisées de la manière suivante :

⁹⁰ From the learner's point of view the moment is one of recognition, of feeling seen and understood, not just emotionally but cognitively, physically and even spiritually. It is a feeling of being safe, where one is drawn to risk because of the discoveries it might reveal; it is the excitement of discovering one's self in the context of the larger world, rather than the worry of losing one's self, in the process.

⁹¹ the image of an alert mind, ready to 'seize wholly' in concert with a compassionate heart that stretches toward, ready to serve, captures much of what we mean by presence

<p>Quand j'ai l'expérience de la présence des autres</p>	<p>Je me sens profondément attiré par la présence des autres. J'ai le sentiment d'être remarqué, vu et entendu par l'autre émotionnellement, cognitivement physiquement et spirituellement La sensation d'être tenue/en sécurité et dans la compagnie d'une personne possédant de nombreuses et solides ressources, me donne la possibilité d'explorer le monde</p>
<p>Quand j'ai l'expérience de ma propre présence</p>	<p>Je suis alerte et pourtant calme Je vis et travaille dans l'ici et maintenant J'ai une sensation de focalisation J'ai une sensation d'immersion, d'expansion et d'enracinement J'ai une facilité d'action Attentif aux autres et en connexion avec eux. Sachant ce que je sais, je me libère afin de pouvoir me concentrer sur les autres, sur le nouveau</p>

Tableau 2 : L'expérience de la présence

2.2. La nature de la présence

Bien que, dans mon étude, j'aie rencontré un consensus remarquable sur les descriptions de l'expérience de la présence, le concept lui-même reste difficile à saisir et à définir. J. Denham le signale également dans son article, publié dans le *British Gestalt Journal*, quand elle pose que si la présence peut être « *ressentie et reconnue, il est difficile de transmettre sa pleine profondeur et sa richesse.* »⁹² (Denham, 2006, p. 16). Pourtant, j'ai envie de partager avec vous quelques points de vue sur la nature de la présence rencontrés dans mon parcours de lecture. Pour entrer pleinement dans le sujet, je vous propose les trois catégories au sein des théories de la présence faites par ces auteurs, à partir d'une sélection restreinte de références dans la littérature des organisations :

« D'une part, la présence semble être un attribut qualitatif du soi, quelque peu similaire au charisme (...). Par ailleurs, le concept est formulé comme un usage actif et axé sur le présent de soi-même dans lequel le soi est considéré comme "un instrument de changement" pouvant être employé aussi bien dans un contexte relationnel que dans un environnement physique. Enfin, la présence est également utilisée pour signifier un canal potentiellement transpersonnel, quelque part «new Age», à travers lequel l'inspiration et les futurs émergents sont envisageables.⁹³ » (Chidiac et Denham-Vaughan, 2007, p. 9)

⁹² felt and recognised, it is hard to convey its full depth and richness

⁹³ On the one hand, presence seemed to be a qualitative attribute of the self, somewhat similar to charisma (...). Alternatively, the concept is formulated as an active and present-centered use of self as 'an instrument of change' that can be employed both within a relational context and also a physical environment. Finally, presence can also be used

Dans cette catégorisation, donnant à mon avis un bon aperçu des différents points de vue, la présence est successivement vue comme :

- une qualité de soi ressemblant au charisme,
- une utilisation de soi en étant « un instrument de changement » dans un contexte relationnel,
- un canal transpersonnel.

Reprenons chacune de ces catégories pour explorer plus précisément les différentes natures de la présence.

2.2.1. La présence intrapersonnelle vue comme une qualité de soi

Pour bien comprendre la première catégorie il me semble opportun de définir d'abord le mot « charisme ». M. Weber, le pionnier du leadership charismatique (Bryman, 1992 ; Peters & Waterman ; 1982 ; Weber, 1947), pointe que le charisme serait une

« certaine qualité d'une personnalité individuelle, en vertu de laquelle elle est mise à part des hommes ordinaires et traité comme doté de pouvoirs surnaturels, surhumains ou du moins plus particulièrement exceptionnels. Ceux-ci ne sont pas accessibles à la personne ordinaire, mais sont considérés comme étant d'origine divine ou comme exemplaires, et sur cette base, la personne concernée est traitée comme un leader »⁹⁴ (Weber, 1922 [Wirtschaft und Gesellschaft](#) chapter III, § 10).

Par cette qualité, considérée comme étant d'origine divine ou exemplaire, la personne serait donc non seulement capable de charmer et d'influencer les autres mais serait également traitée comme un leader. Cependant, Chidiac & Denham-Vaughan font une distinction entre cette « *qualité magnétique de personnalité et/ou d'apparence (...)* » et la présence. Elles pointent en effet que *cette énergie charismatique est souvent une caractéristique des gens avec présence, mais n'est pas nécessairement une*

to imply a somewhat 'new age', possibly transpersonal channel through which inspiration and emerging futures could be envisaged.

⁹⁴ *Charisma* soll eine als außeralltäglich (...) geltende Qualität einer Persönlichkeit heißen, um derentwillen sie als mit übernatürlichen oder übermenschlichen oder mindestens spezifisch außeralltäglichen, nicht jedem andern zugänglichen Kräften oder Eigenschaften oder als gottgesandt oder als vorbildlich und deshalb als »Führer« gewertet wird.

condition sine qua non »⁹⁵ (*Ibid.* p.14). J. Scouller, dans son livre ‘The three levels of leadership’ va encore plus loin en disant que le charisme est :

« Une combinaison de charme extérieur, de puissance et de force de persuasion (...). Donc, un leader avec présence peut avoir ou non du charisme, mais un leader charismatique n’aurait pas toujours de la présence. Et cela parce que la présence n’est pas la même chose que le charisme. La présence est un état intérieur psycho-spirituel avec une réflexion extérieure, tandis que le charisme en soi est une image externe à laquelle il manque un noyau plus profond »⁹⁶ (Scouller, 2011, p. 65).

Selon lui, la présence reflète donc notre état intérieur psycho-spirituel, notre soi véritable qui laisse découler ses qualités de caractère naturel tandis que le charisme n’est qu’une image externe. Cette plénitude, cette « *liberté de nos divisions internes psychologiques* »⁹⁷ (Scouller, 2011, p. 76), se révèle par un effet rayonnant sur les autres, inspire les autres et les invite à nous faire confiance :

« C’est quoi la présence? À sa racine, c’est la plénitude – l’alignement interne, rare mais possible, de l’identité de soi, des buts et des sentiments qui conduit finalement à la libération de la peur. Elle se révèle comme le magnétique, rayonnant effet que vous avez sur les autres lorsque vous êtes authentiques, en leur donnant votre plein respect et attention, parlant honnêtement et laissant le flux de vos traits de caractère uniques couler. En étant leaders, nous devons être techniquement compétents pour gagner le respect d’autrui, mais c’est notre présence véritable et unique qui inspire les gens et qui les invite à nous faire confiance – en bref, à nous vouloir comme leur leader »⁹⁸ (*Ibid.*, p. 47)

L’auteur précise les conditions de cet effet rayonnant : l’authenticité, le respect pour et l’attention à l’autre, l’honnêteté et l’expression totale de ses propres traits de caractère. Cette unicité est selon Scouller un aspect fondamental de la présence, qui fait que sa manifestation sera donc différente selon la personne.

Bien que Chidiac & Denham-Vaughan, tout comme Scouller, fassent une distinction entre le charisme et la présence, je me demande pourtant si Patrice Pavis ne décrit pas le charisme au moment où il définit la présence dans le « jargon théâtral » :

⁹⁵ magnetic quality of personality and/or appearance (...) this charismatic energy is often a characteristic of people with presence, it is not necessarily a *sine qua non* of the condition.

⁹⁶ a combination of outer charm, power and persuasiveness. Thus, a leader with presence may or may not have charisma, but then a charismatic leader won’t always have presence. That’s because *presence is not the same as charisma*. Presence is an inner psychospiritual state with an outer reflection whereas charisma by itself is an outer image lacking a deeper core.

⁹⁷ freedom from inner psychological divisions

⁹⁸ What is presence? At its root, it is wholeness – the rare but attainable inner alignment of self-identity, purpose and feelings that eventually leads to freedom from fear. It reveals itself as the magnetic, radiating effect you have on others when you’re being the authentic you, giving them your full respect and attention, speaking honestly and letting your unique character traits flow. As leaders, we must be technically competent to gain others’ respect, but it’s our unique genuine presence that inspires people and prompts them to trust us – in short, to want us as their leader.

« Avoir de la présence dans le jargon théâtral, c'est savoir captiver l'attention du public et s'imposer ; c'est aussi être doué d'un 'je ne sais quoi' qui provoque immédiatement l'identification du spectateur, lui donnant l'impression de vivre ailleurs et dans un éternel présent. La présence serait, selon une opinion courante des gens du métier, le bien suprême que posséderait l'acteur, à éprouver pour le public.» (Pavis, 1996, p. 270)

En tout cas, selon cette définition, l'acteur semble être doué d'un 'je ne sais quoi', un bien suprême, qui lui permet de captiver l'attention du public et de s'imposer. Edmée Runtz-Christan, qui fait un parallèle entre le métier de l'enseignant et celui du comédien se pose cette question : quel serait ce plus, cet essentiel indéfinissable, qui garantit aux deux métiers la magie de la réussite ?

«Cependant, il semble qu'une simple relation fonctionnelle entre les trois instances (comédien-texte-spectateur ou professeur-savoir-élève) n'assure qu'une efficacité minimale de la machine : tout peut être là sans qu'il y ait théâtre, sans que se produise l'effet pédagogique. Quel est alors ce 'je ne sais quoi' qui garantit au professeur et au comédien la magie de la réussite, ce plus, cet essentiel indéfinissable, cette présence indispensable aux deux phénomènes qui réunit les deux métiers ? » (Runtz-Christan, 2000, p. 21).

Chidiac & Denham-Vaughan font justement une différence entre la présence et cette présence sur scène, cette « *qualité d'acteurs qui tient le public enchanté et qui séduit.* »⁹⁹ (*Ibid.* p. 14). Elles pointent le fait que les acteurs suivent toujours un script, même s'il le font bien, et que leurs performances ne sont pas spontanées car ils jouent depuis la base de ce qu'ils savent déjà et donc avec peu de risques de se perdre ou de faire face à l'inconnu.

La présence, vue comme une qualité de soi, reflète donc un état intérieur psychospirituel, qui a un effet rayonnant sur les autres, les inspire et les invite à faire confiance, bref des effets essentiels pour un leader. Cette présence unique se distingue du charisme, n'étant qu'une image externe manquant un noyau plus profond et de la présence sur scène, la qualité d'acteurs qui tient le public enchanté et qui séduit.

2.2.2. La présence interpersonnelle vue comme une utilisation de soi

Dans la deuxième catégorie, le concept de la présence est formulé comme un usage de soi, actif et centré sur le présent, dans lequel le soi est considéré comme un instrument pour créer un changement chez autrui. Dans cette catégorie, la présence n'est

⁹⁹ a quality of actors that holds audiences enchanted and captivated.

donc pas vue comme une qualité de soi mais comme « *une activité fondamentalement relationnelle, qui concerne le fait d'être de manière indivisible dans notre relation avec les autres* »¹⁰⁰ (Chidiac & Denham-Vaughan, 2007, p. 12).

Effectivement, la présence ce n'est pas simplement « être-là » ; en tant que thérapeute, par exemple, il ne s'agit pas d'être-là 'tout court', mais d'être-là pour les autres afin de s'occuper de leur croissance, en les aidant à résoudre leurs problèmes. C'est probablement sur ce point qu'on peut faire une distinction entre la pleine conscience et la présence. La définition de la pleine conscience bouddhiste de Kabat-Zinn, largement appliquée, propose que c'est « *une façon particulière de faire attention : intentionnelle, dans le moment présent et non-jugeant* »¹⁰¹ (Kabat-Zinn, 1994, p. 4). La présence inclut l'ici et maintenant et l'acte de percevoir, mais il s'agit toutefois d'être actif dans ce percevoir, au sens où l'on est amené, par exemple, à faire des jugements et des choix, concernant le fait de faire attention à quoi ou de choisir quels aspects transmettre à l'autre. Ainsi, mindfulness « *pourrait être considéré comme un phénomène proche de la 'présence' ; potentiellement une condition nécessaire, mais insuffisante, 'd'usage de soi comme instrument'* »¹⁰² (Chidiac & Denham-Vaughan, 2007, p. 16)

➤ Le champ du leadership

Une première théorie de la présence s'inscrivant dans cette catégorie est celle de Peter Senge et coll. (2005) qui entendent la présence comme incluant une « *pleine conscience* », une « *écoute profonde* » et un « *lâcher-prise d'anciennes identités et de la nécessité de contrôle* ». Ils découvrent que tous ces aspects de la présence conduisent à un état de « *laisser venir* » et de « *participer consciemment dans un champ plus large de changement* »¹⁰³ (Senge et al, 2005, p. 11).

¹⁰⁰ a deeply relational activity, concerned with the indivisible being of ourselves being with others

¹⁰¹ a particular way of paying attention : on purpose, in the present moment, and non judgementally

¹⁰² could be seen as a related phenomenon to 'presence'; potentially a necessary, though insufficient, condition of 'use of self as instrument'

¹⁰³ full conscious awareness », « deep listening » and « letting go old identities and the need to control » and view all these aspects of presence as leading to a state of « letting come », of « consciously participating in a larger field for change. When this happens, the field shifts, and the forces shaping a situation

➤ Le champ de l'apprentissage

Olen Gunnlaugson, professeur assistant en Leadership et Développement Organisationnel dans le Département de Management à l'Université de Laval de Québec, applique cette théorie du presencing dans un contexte d'apprentissage et de recherches collectives :

« Presencing implique un mouvement à l'écart d'une réflexion sur le passé ou d'une connaissance représentationnelle préexistante, vers un apprentissage collectif à partir du futur émergent par un ressentir ensemble et un pressentir intuitivement des possibilités non encore incorporées ou connues »¹⁰⁴ (Gunnlaugson, 2011, p. 3)

Cette manière de réfléchir ensemble conduit à une connaissance émergente et inconnue et nous ouvre, selon O. Gunnlaugson, à des espaces liminaux où le mot *Límnos*, seuil de signification, définit l'espace entre la certitude et l'incertitude, entre ce qui était et ce qui sera. Il explique : cette « *liminalité (...) offre une ouverture où nous pourrions aller au-delà des vérités du singulier et examiner des possibilités multiples et (...) fournit un contexte temporel étendu au processus émergent de presencing de se dérouler* »¹⁰⁵ (*Ibid.* p. 11). S. Denham-Vaughan (2010), dans le contexte de la thérapie de la Gestalt, utilise également cette notion de liminalité pour indiquer ce moment de transition et en donne une belle définition :

« Ce lieu, cet espace et/ou moment dans le temps est caractérisé par une volonté de lâcher-prise de quelque chose de familier et d'une ouverture de ce qui est en train d'émerger. Ainsi, il se trouve dans le moment de simultanément être et devenir où se rejoignent l'immanent et la transcendance »¹⁰⁶ (Denham-Vaughan, 2010, p. 35)

Toujours dans le domaine de l'enseignement, la théorie de la présence, établie par Rodgers et Raider-Roth, décrit un usage actif et centré sur le présent de l'enseignant, afin de créer un changement chez l'apprenant et de percevoir ce qui se passe dans le processus pédagogique (Rodgers & Raider-Roth, 2006). Elles expliquent que la présence inclut à la fois un état de conscience alerte, un état de réceptivité et de

¹⁰⁴ presencing involves a movement away from reflecting on the past or pre-existing representational knowledge, towards learning together from the emerging future by collectively sensing into and intuiting not yet embodied or known possibilities.

¹⁰⁵ Liminality (...) provides an opening where we might move beyond singular truths and examine multiple possibilities. (...) provides an expanded temporal context for the emergent process of presencing to unfold

¹⁰⁶ This place, space and/or moment in time is characterised by a willingness to let go of anything familiar, and an openness of what is emerging. It lies therefor at the moment of both being and becoming where the immanent and the transcendent are joined

connectivité ainsi qu'une capacité à réagir de manière adéquate. Elles précisent la nature de cette connectivité :

La présence est définie comme un état de conscience alerte, de réceptivité et de connectivité au fonctionnement mental, émotionnel et physique aussi bien de l'individu que du groupe dans le cadre de leurs environnements d'apprentissage, et la capacité de réagir en faisant un pas de plus, en étant plus performant, plus réfléchi et plus compatissant. »¹⁰⁷ (Ibid. p. 265).

Une connectivité entre le soi de l'enseignant et l'environnement joue aussi un rôle prépondérant dans la théorie développée par Meyer, Korthagen & Vasalos dans le contexte de l'éducation de l'enseignant:

« La pleine conscience de l'ici-et-maintenant, ce qui est le vrai sujet de la présence, englobe et connecte aussi bien le self de l'enseignant – et ses qualités essentielles – que l'environnement »¹⁰⁸ (Meyer et al, 2009, p. 299).

L'idée d'utiliser ces qualités essentielles dans le développement professionnel des enseignants forme la base de leur approche, qui vise à développer la « *presence while teaching* » (Ibid., p. 297). Ces auteurs soulignent l'alignement des différentes couches de la personne, c'est-à-dire que le comportement représente une connexion harmonieuse entre le dedans (les couches internes de la personne) et le dehors (l'environnement). Ceci implique que le comportement de l'enseignant sera à la fois une réponse effective aux demandes de la situation et un accomplissement personnel, donc une connexion entre les aspects personnels et professionnels.

➤ Le champ de la théologie active

Dans son livre, *Une théorie de la présence*¹⁰⁹, traitant précisément des caractéristiques et des conditions de la présence, Andries Baart (2001), du domaine de la théologie active, a développé sa théorie à partir de la pratique de pasteurs, travaillant au Pays Bas dans des zones défavorisées. Il ne donne qu'une définition minimale de la présence :

¹⁰⁷ Presence from the teacher's point of view is the experience of bringing one's whole self to full attention so as to perceive what is happening in the moment. Presence is defined as a state of alert awareness, receptivity, and connectedness to the mental, emotional, and physical workings of both the individual and the group in the context of their learning environments, and the ability to respond with a considered and compassionate best next step.

¹⁰⁸ the full awareness of the here-and-now, which is what presence is all about, encompasses and connects both the teacher's self – and his or her core qualities-, and the environment. (...) this means that he would be able to be aware of his own core qualities and at the same time of what is happening in the pupils, and that he can use his core qualities to establish a relational connection with his pupils.

¹⁰⁹ Een theorie van de presentie

« La caractéristique – de la présence de ces personnes - est que, grosso modo, ils parviennent à être-là-pour l'autre à partir d'un être-là-avec l'autre (ou les autres) sans apporter beaucoup de solution aux problèmes. (...) La plus importante partie de leur participation est l'offre fidèle d'eux-mêmes. »¹¹⁰ (Baart, 2001, p. 732)

Pourtant A. Baart pointe la difficulté de cette activité : « Être présent est une activité très difficile, un métier dur. (...) La difficulté dans la présence est qu'elle a beaucoup de traits en commun avec un savoir-vivre quotidien, bon et chaleureux »¹¹¹ (Ibid., p. 758). Seulement quatre ans après son livre, dans un essai autour de l'attention, il exprime une définition du travail à accomplir, qui synthétise de manière accessible le processus de la présence :

« La présence est la pratique où le soignant s'implique attentivement et de façon dévouée envers l'autre, ainsi il apprend à voir ce qui se joue vraiment chez l'autre – du souhait à l'angoisse – et suite à cela va comprendre ce qui pourrait être fait et ce qui serait son rôle dans cette situation spécifique. Ce qui pourra être fait, sera fait. »¹¹² (Baart, 2005, p. 10)

Le soignant se met donc totalement au service de l'autre avec une implication attentive et dévouée et à partir de cela peut émerger une solution aux problèmes, même si ce n'était pas l'intention première. A. Baart remarque que chaque profession ciblée sur l'humain contient un certain contenu de présence et que la question n'est pas de savoir si certaines personnes doivent pratiquer l'approche de présence et d'autres pas, mais comment ce contenu, si souhaitable et nécessaire, peut être amplifié (Ibid., p. 810).

➤ Le champ de la Gestalt

Geller et Greenberg, dans le champ de la Gestalt, décrivent dans le processus de la présence, une qualité de mouvement ou de fluidité, exigeant du thérapeute une pleine immersion dans chaque moment. Ces auteurs décrivent cet aspect de fluidité de suite:

« Il se réfère à la capacité du thérapeute à mobiliser son attention à la fois sur le fait d'absorber la totalité de l'expérience du client (**réceptivité**), et sur la manière dont cette expérience résonne dans son propre corps (**attention interne**), ainsi qu'à sa capacité à exprimer cette résonance interne ou à être en connexion directe avec le client (**expansion**)

¹¹⁰ Kenmerkend voor hen is, globaal gesproken, dat ze vanuit een er-zijn-met komen tot er-zijn-voor een ander (of meerdere anderen) zonder dat ze veel aan probleemoplossing doen. (...) Hun belangrijkste inbreng is het trouwe aanbod van zichzelf.

¹¹¹ Present zijn is een bijzonder lastige activiteit, een moeilijk vak. (...) De moeilijkheid bij presentie is dat ze vele trekken gemeen heeft met alledaagse 'goede' en hartelijke omgangsvormen.

¹¹² Een praktijk waarbij de zorggever zich aandachtig en toegewijd op de ander betreft, zo leert zien wat er bij die ander op het spel staat – van verlangens tot angst – en die in aansluiting daarbij gaat begrijpen wat er in de desbetreffende situatie gedaan zou kunnen worden en wie h/zij daarbij voor de ander kan zijn. Wat gedaan kan worden, wordt dan ook gedaan.

et contact). Autrement dit, le thérapeute touche à l'essence du client et en est touché » (Geller et Greenberg, 2005, p. 53).

Cette réceptivité, la première partie du processus, exige non seulement une intention consciente, mais également un engagement à rester ouvert, capable d'accepter et de favoriser toutes les dimensions et expériences émergentes. Une thérapeute, participante à leur recherche, a exprimé son expérience de réceptivité ainsi : « *C'est la différence entre regarder en dehors, voir quelque chose, ramener des informations, et (...) inviter ce qui souhaite se révéler à moi, à venir (...) c'est voir, mais pas seulement avec les yeux. Mais d'une certaine manière, percevoir à travers toutes mes perceptions.* (Ibid., p. 54). Pour accueillir l'expérience, les thérapeutes écoutent leurs clients tout en mobilisant l'ensemble de leur sens et de leurs perceptions, ou comme le formule un thérapeute : « *écouter d'une certaine manière leur expérience corporelle avec mon expérience corporelle* » (Ibid.). Il y a un niveau de communication extrasensorielle qui se met en place, un état de conscience élargi ou altéré impliquant de rejoindre le client et de partager des sentiments.

Dans la définition suivante, assez condensée et selon moi la plus appropriée de cette catégorie, Chidiac et Denham-Vaughan envisagent le processus de la présence comme « *une utilisation intentionnelle de soi-même, combinant la disponibilité énergétique et une responsivité fluide dans un espace dynamique relationnel* »¹¹³ (2007, p. 17). Cette définition mérite certainement d'être discutée de plus près, surtout en ce qui concerne les notions de disponibilité énergétique et de responsivité fluide.

Elles conceptualisent le processus de la présence comme un état de résonance optimale avec l'environnement, la résonance étant un phénomène physique où un objet vibre à la même fréquence qu'un autre objet. L'imperceptible mouvement d'aller-retour par lequel on tente de s'accorder à l'autre peut effectivement être perçu comme un processus vibrant. Le but est d'entrer en harmonie résonante avec l'autre et une fois l'harmonie installée, la stabilité et un sens d'équilibre et d'ajustement se donnent. Mais la fréquence et l'amplitude doivent s'adapter à chaque expérience particulière ; ce qui est trop peu de contact pour une personne peut être écrasant et dominant pour l'autre. Il nous faut donc une disponibilité énergétique et une responsivité fluide qui s'adaptent

¹¹³ presence as an intentional use of self, combining energetic availability and fluid responsiveness within a dynamic relational field.

aux conditions et à l'autre. Chidiac & Denham-Vaughan précisent en outre qu'une résonance optimale n'est possible qu'après de nombreuses expériences variées, riches. Un travail sur soi cohérent, discipliné, en continu, est vraiment indispensable pour arriver à être pleinement soi-même.

Le corps de l'accompagnant doit-il devenir une réelle « *caisse de résonance* » (Berger, 2006) pour qu'il puisse résonner à tous les sons ? La citation de Bernard Honoré sur le phénomène de résonance semble indiquer cette direction :

« Le mot résonance a l'avantage de désigner un phénomène purement réceptif et, en même temps, sélectif, puisque le corps élastique ne résonne pas à tous les sons, ne résonne qu'au son qu'il est lui-même capable de rendre ». (Honoré, 2005, p. 65)

La définition de M.A. Chidiac et S. Denham-Vaughan, concevant la présence comme une utilisation de soi-même, combinant la disponibilité énergétique et la responsivité fluide dans un espace dynamique relationnel, synthétise la plupart des définitions de ce long parcours dans des différents champs. Selon la plupart des auteurs, la disponibilité énergétique pourrait être vue comme une résonance optimale avec l'environnement, afin d'être-là avec et pour l'autre, tandis que la responsivité fluide fait plutôt appel à la capacité de réagir en faisant un pas de plus, performant, réfléchi et compatissant. Scharmer (2000), dans le domaine des organisations, va plus loin dans sa définition en posant que dans la présence la personne utilise le plus haut de soi-même comme un moyen de ressentir, d'incorporer et d'accomplir des futurs émergents, ce qui nous amène à la prochaine catégorie.

2.2.3. La présence vue comme un canal transpersonnel

Étudions enfin la présence en tant que canal *transpersonnel*, c'est-à-dire qui permet d'être relié à une source d'inspiration et aux futurs émergents. En écrivant cette phrase, immédiatement une question se pose à moi : quelle est la différence avec la catégorie précédente ? J.L. Granick (2011) m'apporte un éclaircissement: en effet, elle énonce que « *l'aspect transpersonnel de l'expérience subjective de la présence* » constitue un fil conducteur dans la littérature de psychothérapie, mais

« Alors que dans certaines théories, cet aspect est implicite dans la conceptualisation d'une bonne thérapie, dans d'autres, il apparaît comme une nouvelle dimension qui transcende les conditions ordinaires de la relation thérapeutique. Des études plus récentes

considèrent la présence dans la thérapie du point de vue explicitement transpersonnel »¹¹⁴ (Granick, 2011, p. 8).

C. Rogers fait probablement partie de la catégorie où l'aspect transpersonnel est implicite dans la conceptualisation d'une bonne thérapie. Comparant la présence à ses conditions de base (la congruence, le regard positif inconditionnel et la compréhension empathique), C. Rogers, lui donnait à la fin de sa vie, le statut d'« *une caractéristique en plus* »¹¹⁵ (Rogers, 1986, p. 198) qui allait au-delà de la dimension interpersonnelle circonscrite par les conditions de base. Il évoquait une « *empathie sensible (...) si profonde que mon intuition prend le relais à un moment donné* »¹¹⁶ (*Ibid.*, p. 207) et décrivait cette intuition comme un « *noyau transcendantal* » qui se traduisait par un « *état modifié* » dans lequel « *quoi que je fasse semble être plein de guérison. Alors tout simplement ma présence est libératrice et utile* ». Il ajoutait : « *à ces moments, il semble que mon esprit intérieur a tendu la main et a touché l'esprit intérieur de l'autre. Notre relation se transcende et devient une partie de quelque chose de plus grand* »¹¹⁷ (*Ibid.*, pp. 198-199). Il a très prudemment approché cette dimension quasiment spiritualité en déclarant que « *le meilleur traitement conduit parfois à une dimension spirituelle, plutôt que de dire que le spirituel a un impact sur la thérapie* »¹¹⁸ (Baldwin, 1987, p. 50). Il paraît que pour lui, le phénomène de la présence se manifeste sur un « *continuum* » (Granick, 2011), où l'extrémité supérieure s'approche d'une dimension qu'il a qualifiée à la fin de sa vie de spirituelle et de mystique.

D'autres auteurs postérieurs (Hart, 1997, 1999 ; Purton, 1998 ; Thorne, 1992, 2002) ont argumenté pour une connexion inhérente entre les conditions de base, la présence et la spiritualité. Thorne (2002), par exemple, a suggéré que la pratique de la thérapie centrée sur la personne peut entraîner un état de profondeur relationnelle dans lequel un

¹¹⁴ One common thread is a transpersonal aspect of the subjective experience of presence. Whereas in some theories this aspect is implicit in the conceptualization of a good therapy, in others it emerges as a new dimension that transcends the ordinary conditions of therapeutic relationship. More recent studies considered presence in therapy from an explicitly transpersonal perspective

¹¹⁵ one more characteristic

¹¹⁶ sensitive empathy (...) so deep that my intuition takes over at one point

¹¹⁷ transcendental core - altered state - whatever I do seems to be full of healing. Then simply my presence is releasing and helpful - at those moments it seems that my inner spirit has reached out and touched the inner spirit of the other. Our relationship transcends itself and becomes part of something larger

¹¹⁸ that the best of therapy sometimes leads to a dimension that is spiritual, rather than saying that the spiritual is having an impact on therapy

sentiment d'appartenance aux ressources infinies du cosmos est expérimenté. Il voyait la présence comme le résultat d'une grâce, bien que la pratique des conditions de base pouvait précipiter son émergence.

Certains théoriciens ont décrit la présence et ses phénomènes associés, comme étant des caractéristiques de l'expérience de la non-dualité (Blackstone, 2006, 2007 ; Bradford, 2007 ; Welwood, 1992, 1996). Welwood a comparé cet état avec une conscience de non-dualité obtenue par la médiation :

« Cette présence de non-dualité pourrait être décrit en termes de qualités telles que la profondeur, l'espace ou la luminosité, mais il n'y a aucune réflexion consciente de tous ces attributs dans son immédiateté. Au lieu de cela, on se repose simplement dans la clarté de la conscience largement ouverte, éveillée, sans aucune tentative d'altérer ou de fabriquer une expérience. Là il y a une directe connaissance de soi-même, une reconnaissance directe de sa propre nature comme étant pure, sans réflexion sur soi »¹¹⁹ (Welwood, 1996, p. 117)

Judith Blackstone (2006), une théoricienne du domaine de la psychologie transpersonnelle, bien qu'elle n'utilise pas forcément le terme présence, décrit également un état de conscience non dual incluant « *l'immédiateté de la perception non-conceptuelle, la pensée et l'action, mais ajoute une autre dimension... l'expérience d'une étendue subtile et omniprésente de conscience imprégnant l'expérience interne et externe de quelqu'un comme un tout unifié* »¹²⁰ (Blackstone, 2006, p. 27). Elle explique que si les thérapeutes arrivent à réaliser cette dimension non-duale au sein de leur propre 'être', il devient possible d'expérimenter un *champ transsubjectif* (*Ibid.*, p. 36) dans lequel les frontières entre thérapeute et client deviennent floues. Ceci n'est pas du tout un état de fusion et c'est exactement ce paradoxe d'être simultanément unifié avec le client et de se ressentir comme individu séparé qui forme la caractéristique de cet état de non-dualité.

¹¹⁹ this non-dual presence could be described in terms of qualities such as depth, luminosity, or spaciousness, yet in its immediacy there is no self-conscious reflection of any such attributes. Instead, one simply rests in the clarity of wide-open, wakeful awareness, without any attempt to alter or fabricate one's experience. Here there is direct self-knowing, direct recognition of one's own nature as pure being, without self-reflection

¹²⁰ includes the immediacy of non-conceptual perception, thought and action, but adds another dimension ... the experience of a subtle, all-pervasive expanse of consciousness pervading one's internal and external experience as a unified whole

Blackburn et Price, dans le domaine de la thérapie manuelle, vont encore plus loin en décrivant un état, appelé « *causalité primaire* »¹²¹, où on a l'expérience d'une prise de conscience des possibilités créatives disponibles dans l'instant :

« Dans cet état, il y a un sentiment de connexion à tout moment, ou comme un physicien l'a dit, à toutes les présences (Barbour, 2000). Dans cet état, on est conscient qu'il n'y a pas d'espace, pas de séparation entre les objets ou les lieux. On éprouve (...) la convergence de toutes les possibilités. Il y a un sentiment que la vie est continuellement refaite dans le moment présent et que nous pouvons être consciemment impliqués dans notre propre création »¹²² (2007, p. 69)

Bradford (2007), du domaine de la psychologie transpersonnelle, fait une distinction entre une *présence thérapeutique* et une *présence inconditionnelle* : la présence thérapeutique met l'accent sur un problème ou une préoccupation, sans distraction, dans l'ici et maintenant et la présence inconditionnelle est également sans distraction mais, enracinée dans la non-dualité, elle n'a pas la contrainte de se concentrer sur quoi que ce soit en particulier.

Est-ce de cette présence transpersonnelle dont Bernard Honoré fait l'expérience lorsqu'il s'exprime ainsi :

« Dans l'ouverture à la présence, j'excède mes représentations, mes significations, mes valeurs, mes croyances, mon mode habituel de penser, pour aller vers ce qui est présent, en me laissant envelopper par la présence elle-même. Butant sur les limites de la pensée, je n'acquies pas un savoir sur cette présence, mais j'en fais l'épreuve » (Honoré, 2005, pp ; 283-284).

En résumé sur les théories sur la présence transpersonnelle, plusieurs théoriciens ont exprimé l'hypothèse d'un état thérapeutique optimal qui montre des caractéristiques transpersonnelles, incluant des altérations dans la conscience du thérapeute avec des effets bénéfiques pour la relation thérapeutique.

2.2.4. Conclusion

En conclusion, au lieu de diviser la nature de la présence dans ces trois catégories, intrapersonnelle, interpersonnelle et transpersonnelle, nous pouvons les considérer

¹²¹ primary causation

¹²² in this state there is a feeling of connection to all times, or as one physicist put it, all presences (Barbour, 2000). In this state there is awareness that there is no space, no separation between objects or places. One experiences (...) the convergence of all possibilities. There is a sense that life is continually being remade in the present moment and that we can be consciously involved in our own creation

comme trois dimensions distinctes et interconnectées de la présence. A ce moment-là, le phénomène de la présence se manifeste comme une spirale, où chaque dimension est pour ainsi dire une condition pour l'émergence de la suivante. Pourtant, il y a aussi des boucles de rétro-action qui font que la spirale ne va pas seulement dans un sens, mais qu'il peut y avoir des allers/retours entre les trois dimensions.

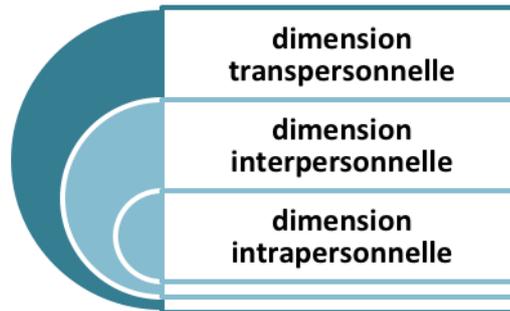


Figure 2 : Les dimensions de la présence

Curieusement, je retrouve ces dimensions chez Granick (2011) qui a fait une étude sur la présence thérapeutique du point de vue des clients, mais il représente la dimension relationnelle sur un axe horizontal X et la dimension transpersonnelle sur un axe vertical Y. La dimension intrapersonnelle, par contre, occupe pour lui le point originel des deux axes, en assumant que la personnalité du thérapeute est une caractéristique des deux dimensions, relationnelles et transcendantales, du phénomène. Une comparaison intéressante peut également être faite avec un texte sur la présence thérapeutique (Geller & Greenberg, 2011) dans lequel sont proposés cinq niveaux de présence pour la relation thérapeutique : la présence physique, la présence psychique, la présence émotionnelle, la présence transpersonnelle et finalement la présence relationnelle thérapeutique. Cette dernière représente une intégration des autres niveaux, qui émerge de l'interaction synergétique intersubjective entre la présence du thérapeute et celle du client.

Rodgers & Raider-Roth (2006) distinguent également les trois dimensions de la présence de l'enseignant, notamment une dimension personnelle (c'est-à-dire la connexion à soi-même), une dimension relationnelle et finalement une dimension pédagogique. Cette dernière constitue l'aspect le plus visible de la présence, comme les

feuilles et les branches d'un arbre, et inclut les interactions entre le pédagogue et ses étudiants, entre les étudiants eux-mêmes, et entre les étudiants et la matière à étudier. Selon Rodgers & Raider-Roth, c'est le « *processus de réflexion pendant l'action, dans le moment même, qui incarne la notion de la présence* »¹²³ (2002b, p.279), c'est-à-dire que pour qu'un enseignant soit libre, pour qu'il soit présent pendant l'enseignement, il est nécessaire qu'il ait une bonne connaissance de la matière, des enfants, de l'éducation, ainsi qu'un répertoire suffisant de compétences pédagogiques.

En guise de conclusion, cette multi-dimensionnalité de la présence pourrait être nommé « *totiprésence* » (Bitbol, 2014) ou « *pleine présence* » (Bois, communication personnelle, 2014) et présentée comme un diamant avec ses multiples facettes, comme le proposent Chidiac et Denham-Vaughan (2006). Bien que cette image du diamant convienne bien à l'idée de l'unicité en tant qu'aspect fondamental de la présence, qui fait que sa manifestation sera donc différente selon la personne (Scouller, 2011), et représente en plus la notion de potentiel et d'éducabilité de la présence, je préfère cependant l'image de la spirale à cause de l'engendrement mutuel des différentes dimensions, dans une voie ascendante, descendante et même étendue. La chronologie des différentes dimensions n'est pas préétablie, mais dépend des circonstances ; une introspection par exemple peut facilement conduire vers une dimension transpersonnelle sans passer par la dimension interpersonnelle, tandis que cette dimension est bien abordée après, au moment de l'action dans le monde à partir de la notion de source élargie. Dans un accompagnement ou une thérapie, par contre, la chronologie se déroule comme indiqué ci-dessous, bien que toutes les séances ne conduisent pas à une dimension transpersonnelle.

2.3. Les dimensions de la présence

Rappelons que la nature de la présence pourrait être considérée comme une spirale multidimensionnelle avec trois dimensions distinctes et interconnectées: une dimension interpersonnelle, une dimension interpersonnelle et une dimension transpersonnelle. Dans la prochaine partie, je présenterai les qualités spécifiques de chacune d'elles.

¹²³ the process of reflection in action, in the moment, that embodies the notion of presence

2.3.1. La dimension intrapersonnelle : une présence à soi

Cette dimension intrapersonnelle parle de l'état interne, de « *l'état d'être* »¹²⁴ (Callens, 2006, p. 20 ; Granick, 2010 ; Senge, 2012) de la personne, de « *sa plénitude* »¹²⁵ (Scouller, 2011, p. 47), de « *son sens incarné d'unicité* »¹²⁶ (Butlein, 2005) ou de son « *entièreté* »¹²⁷ (Almaas, 2013, p. 99). Elle donne un aperçu de son degré de développement personnel psychologique et spirituel mais également de sa relation à soi, de sa capacité à diriger son attention vers l'intérieur, son « *attention interne* » (Geller & Greenberg, 2005), et d'être présent à soi dans l'ici-et-maintenant, plus simplement de sa « *présence à soi* » (Rodgers & Raider-Roth, 2006, p. 271). Ces derniers auteurs pointent qu'une présence à soi plus profonde de l'enseignant améliore sa relation aux étudiants. Ce fait, que le contact avec l'autre et le monde extérieur est amélioré par une conscience plus profonde de soi-même, est un point de vue intéressant que je retrouve également chez d'autres auteurs (Almaas, 1986 ; Blackburn et Price, 2007 ; Granick, 2011 ; Meyer *et al*, 2009 ; Senge *et al*, 2007). Cette présence à soi donne à la personne une conscience (Granick, 2010 ; 2011), une « *clarté mentale* »¹²⁸ (Blackburn et Price, 2007 ; Butlein, 2005 ; Pemberton, 1976), un silence profond et une tranquillité (Blackburn et Price, 2007).

D'autres qualités associées à cette dimension intrapersonnelle de la présence sont la congruence (Cooper, 2005 ; Geller et Greenberg, 2005 ; Phelon, 2004), ou encore « *la cohérence entre les niveaux d'expression, comme la communication verbale et non-verbale, ainsi qu'entre la perception de soi et la présentation perçue* »¹²⁹ (Granick, 2010), l'authenticité (Fraelich, 1989 ; Geller et Greenberg, 2005 ; Granick, 2011) et la transparence (Geller et Greenberg, 2005 ; Pemberton, 1976), c'est-à-dire « *la communication extérieure et l'expression de l'expérience intérieure authentique* » (Geller et Greenberg, 2005, p. 56) de la personne.

¹²⁴ Being

¹²⁵ wholeness

¹²⁶ embodied sense of oneness

¹²⁷ completeness

¹²⁸ mental clarity

¹²⁹ consistency between levels of expression, such as verbal and non-verbal communication, as well as between self-concept and perceived presentation

2.3.2. La dimension interpersonnelle : accueillir et influencer

Tandis que la première dimension est focalisée vers l'intérieur de la personne, la dimension interpersonnelle est dirigée vers l'extérieur et peut être définie par la capacité « *d'accueillir et d'influencer* »¹³⁰ (Granick, 2010). L'empathie, « *la capacité de comprendre profondément et de sentir à l'intérieur de l'expérience de l'autre* » (Ibid.) peut être considéré comme l'aboutissement de plusieurs des qualités contenues dans cette dimension. En effet, « *des attitudes d'acceptation et d'ouverture, l'alignement avec le client, la permission et le respect, l'intérêt et le soin, tout prépare le terrain pour l'accordage à l'expérience du client créant la condition dont naît l'empathie* »¹³¹ (Ibid.). Plusieurs auteurs parlent d'un état de connectivité et d'intersubjectivité (Cooper, 2005 ; Granick, 2011 ; Rodgers et Raider-Roth, 2006), expliqué par Jordan comme un état d'accordage et de réactivité à l'expérience subjective intérieure de l'autre aussi bien au niveau cognitif qu'affectif (1991). Une telle réceptivité exige une intention consciente et un engagement à rester ouvert, capable d'accepter et de favoriser toutes les dimensions et les expériences qui émergent (Geller et Greenberg, 2005).

La confiance joue également un rôle essentiel dans cette dimension de la présence, ou comme l'expriment Rodgers et Raider-Roth, du domaine de l'éducation, « *tout comme la confiance en soi est au cœur de la capacité de l'enseignant d'être présent à lui-même, la confiance entre l'enseignant et l'élève est essentielle dans la capacité de l'enseignant d'être présent à l'expérience de l'élève* »¹³² (2006, p. 275). En plus, ce genre de confiance interpersonnelle engendre la confiance dans la capacité de l'étudiant de faire confiance à elle-même en tant que apprenant, penseur et créateur.

2.3.3. La dimension transpersonnelle : participation

La dimension transpersonnelle est caractérisée par une *participation* (réciproque) dans un champ plus large au-delà des limitations d'espace et de temps. En effet, selon Granick « *la dimension transpersonnelle de la présence contextualise une profondeur*

¹³⁰ receiving and influencing

¹³¹ Attitudes of acceptance and open heartedness, alignment with the client, allowing and respect, interest and care, all set the stage for the kind of attunement to the client's experience that create the condition from which empathy emerges.

¹³² Just as trust in self is central to a teacher's capacity to be present to herself, trust between teacher and student is fundamental to a teacher's capacity to be present to a student's experience.

relationnelle dans un champ énergétique résonnant qui transcende la relation et, potentiellement, connecte avec ce qui est universel »¹³³ (2010). Bien que cet état de connectivité soit décrit ici dans le prolongement d'une relation interpersonnelle thérapeutique, la littérature (et l'expérience) nous montre qu'il est possible de le vivre en dehors de ces circonstances. En plus d'innombrables exemples tirés du monde des affaires, Scharmer & Kaufer donnent l'exemple d'une équipe sportive déclenchant son niveau de jeu dans la « zone » quand ils décrivent cette connectivité avec une sphère environnante élargie : « *Au moment où la présence de cet état d'attention intensifiée augmente, le temps semble se ralentir, l'espace semble s'ouvrir et l'expérience de soi se transforme (...) en une présence accrue et une relation plus forte à la sphère environnante* »¹³⁴ (2013, p. 20). Cet état advient donc dans les groupes, les équipes et les organisations, mais également au niveau de l'individu. Nombre d'auteurs le qualifient comme un état de résonance (Butlein, 2005 ; Granick, 2010, 2011 ; Winther, 2013) donnant lieu à un alignement à travers une fréquence partagée et une connexion à un niveau énergétique. Les qualités identifiées de cette résonance sont une concentration intérieure, la synchronisation des mouvements et une communication au delà des limites d'une communication normale permettant une appréhension directe de l'expérience de l'autre (Butlein, 2005 ; Geller et Greenberg, 2005 ; Granick, 2010). Dans cet état, la confiance et l'intimité, deux qualités identifiées se rapportant au thème de la connexion, sont accrues et il y a un sentiment de conscience commune.

Apparemment, cette dimension de la présence semble donner accès à une connaissance autre que la connaissance analytique habituelle, un savoir direct, nommé par Scharmer (2001) la « *connaissance auto-transcendante* »¹³⁵ et par Rosch (1999) la « *connaissance première* »¹³⁶, tandis que d'autres auteurs parlent d'une « *connaissance transpersonnelle* »¹³⁷ (Granick, 2011 ; Hart, Nelson et Puhakka, 2000). Granick précise que dans cette connaissance directe le sujet sait « *par le biais de tout(s) interconnectés*

¹³³ the transpersonal dimension of presence contextualizes relational depth in a resonant energetic field that transcends the relationship and, potentially, connects with what is universal.

¹³⁴ As the presence of this heightened state of attention deepens, time seems to slow down, space seems to open up, and the experience of the self morphs (...) into a heightened presence and stronger connection to the surrounding sphere

¹³⁵ self-transcending knowledge

¹³⁶ primary knowing

¹³⁷ transpersonal knowing

(et non de parties isolées sans lien entre elles) et d'une présentation atemporelle directe (et non de re-présentations préalablement stockés). Un tel savoir est « ouvert » et non pas déterminé »¹³⁸ (2001, p. 19). Mais la présence ne donne pas simplement une autre connaissance, elle inclut également la capacité qui nous permet d'agir à partir de cette notion de source élargie et de « *fonctionner comme une chute d'eau qui pressent son parcours, puis le laisse advenir* » (Scharmer, 2012, p. 166). Les personnes commencent à opérer à partir d'un autre espace, d'« *un moi situé à la fois dedans et en dehors de leur peau et de leur organisme physique* » (Rosch, cité par Scharmer, 2012, p. 170).

2.4. Les conditions de la présence

Dans cette partie, je présenterai trois modèles d'accès à la présence selon trois visions différentes de la présence, notamment la théologie active, la théorie U et un modèle psychothérapeutique.

Non seulement le concept de la présence (Chidiac et Denham-Vaughan, 2007) mais également le chemin envers l'expérience de la présence est souvent décrit comme un processus et plus spécifiquement comme un processus de transformation (Baart, 2001; Scharmer, 2012; Senge *et al.*, 2000). Baart (*Ibid.*) explique, sur la base de la littérature existante, qu'il y a plusieurs types de transformations : les changements, les altérations et les conversions. Selon lui, le changement est « *un concept assez neutre et surtout très ample et non-rempli* »¹³⁹ (*Ibid.*, p. 243) et donc pas assez spécifique pour vraiment être pris en compte dans ce contexte. La différence essentielle entre l'altération et la conversion, par contre, consiste dans le fait que l'altération concerne des transitions dans une même perspective idéologique, tandis que la conversion implique une transition entre des points de vue idéologiques différents ou mêmes contraires. La transformation est donc une indication de la dynamique qui se joue dans les trois modifications et qui est, dépendant du type, plus ou moins substantielle, c'est-à-dire le moins dans des changements réguliers et le plus dans des conversions. Quel type de

¹³⁸ Awareness is said to [be knowing] by means of interconnected wholes (rather than isolated contingent parts) and by means of timeless, direct, presentation (rather than through stored re-presentations). Such knowing is 'open,' rather than determinate

¹³⁹ een betrekkelijk neutraal en vooral zeer breed en oningevuld concept

transformations est proposé par les auteurs des différents champs afin de parvenir à l'expérience de la présence ?

2.4.1. Un processus d'exposition¹⁴⁰ comme fondation de la présence dans le champ de la théologie active

Baart (*Ibid.*), du domaine de la théologie active, a développé une Théorie de la Présence (ToP). Cette théorie est apparue fréquemment dans la littérature (Paes, 2009 ; Schilling, 2003 ; Steketee et Flikweert, 2003), a été le sujet de plusieurs thèses de doctorat (Kal, 2001 ; Keinemans, 2010 ; Timmermann, 2010) et a été une source d'inspiration pour le champ des soins (Baart et Grypdonck, 2008 ; Brinkman, Baart, Van Doorn et Van der Laan, 2004 ; Olthuis *et al.*, 2013). Les professionnels du soin apprennent à pratiquer le ToP et les cadres supérieurs et les professionnels perçoivent le potentiel de cette théorie comme un concept d'innovation afin d'améliorer le soin.

Baart a développé sa théorie à partir de la pratique de pasteurs, travaillant au Pays Bas dans des zones défavorisées. Ces pasteurs résident auprès des habitants avec de l'attention et de l'amour, sans grands plans d'amélioration de leur situation, mais simplement en vivant ensemble de manière compatissante. Cela semble avoir des effets pour les habitants et souvent ces pasteurs sont les seules personnes à être là avec eux et pour eux. Dans son étude, Baart a analysé la pratique de ces pasteurs et recherché la valeur et la signification de cette pratique. Sa réponse s'étend considérablement bien plus loin que le domaine du pastorat et concerne tout le secteur du soin et du bien-être.

Baart propose l'exposition comme fondation de la présence, mais qu'est-ce qu'on entend par exposition? C'est un mot bien connu dans le monde scientifique (la biochimie, la pharmacie et la psychothérapie), qui concerne l'exposition des sujets à des substances suspectes, des nouveaux médicaments, des facteurs environnementaux ou des tensions et dont on cherche les effets. Donc, l'exposition est souvent « *l'exposition à des influences possiblement agressives sans résultat certain à l'avance* »¹⁴¹ (*Ibid.*, p. 2001). Dans le contexte de la présence, l'exposition décrit une plongée urbaine, où le pasteur est immergé et exposé à la réalité, comment elle se montre dans ce quartier

¹⁴⁰ exposure

¹⁴¹ blootstelling aan mogelijk agressief inwerkende invloeden, waarbij de uitkomst niet van tevoren vaststaat

spécifique. Dans le sens le plus général, il s'agit de connaître le quartier à partir de l'intérieur. Néanmoins, Baart précise cette image globale analytiquement en proposant quatre phases de l'exposition.

➤ *La répression : le contrôle de soi*

Cette phase montre toutes les caractéristiques d'un combat intérieur : le jugement rapide doit être suspendu ou même opprimé, tout comme l'aversion, la pitié, le fait d'idéaliser, et la tendance de surtout faire quelque chose ; également les réactions de fuite, l'envie de théoriser et d'expliquer au niveau méta et finalement la volonté de comprendre le quartier de manière conceptuelle et rapide. Toutes les qualités des pasteurs et leurs volontés doivent être suspendues afin de ne pas hypothéquer l'exposition et d'apprendre à connaître le quartier à partir de l'intérieur.

➤ *La purification : faire de la place pour l'inconnu/l'autre*

Grace à un processus de réflexion constante et sévère sur leurs expériences, créant un espace pour les autres afin d'apparaître de la manière qu'ils peuvent et veulent être, la phase de répression peut évoluer vers le processus de purification. Afin d'y parvenir un mélange étrange est obligatoire de sévérité et de douceur envers soi-même, d'un adressage punitif et d'une appropriation consciente de sa sensibilité propre, de ses frontières, de sa capacité de charge et de sa nullité. La purification est la résultante « *d'une reconnaissance consciente et la capacité évolutive de manier ses propres habitudes et restrictions* »¹⁴² (Baart, 2001, p. 213) et signifie que ces ces habitudes et restrictions sont reconnues et que la couleur qu'elles donnent à l'expérience est comprise. De cette manière le pasteur est au courant des biais qu'il impose. Cette purification va dans le sens de la description de l'évolution de soi noté par Kegan (1982, 1994) comme un processus de déplacement à partir d'une « intégration » (dans nos croyances, nos préjugés, nos valeurs, nos histoires, notre culture et nos sentiments) vers une « différenciation », où nous pouvons observer ces croyances, ces préjugés, etc. comme des objets, plutôt que d'être soumis à eux.

¹⁴² bewuste (h)erkenning en het geleidelijk ontwikkelde vermogen de eigen hebbelijkheden en beperkingen te hanteren

➤ La recevabilité : admettre l'inconnu/l'autre

Cette purification n'est pas un objectif en soi et envisage non plus une sorte de vide, mais l'ouverture obtenue a une capacité générative. Cet espace purifié invite, admet et reçoit l'appel concret en tant que responsabilité propre. « *Tout ce processus (...) libre le chemin pour l'émergence d'une implication concrète et prenant sa responsabilité pour ce qui s'offre concrètement et demande de la compassion, de l'effort, du respect et du soin* »¹⁴³ (Baart, 2001, p. 214).

➤ Le dévouement à l'inconnu/l'autre

Finalement, l'exposition résulte dans le dévouement, bien que pas mal de pasteurs n'y aboutissent pas à cause de manque d'aide et d'accompagnement nécessaire. Ce dévouement signifie un engagement intense, fidèle, utile et responsable envers l'autre. L'exposition réoriente donc le pasteur de manière radicale ou autrement dit : « *dans l'exposition le pasteur se laisse con-vertir de manière radicale* »¹⁴⁴ (Ibid.). Ainsi, Baart confirme que la présence exige du pasteur une transformation dans le sens plus profond, une réelle conversion.

2.4.2. Un processus en forme de U dans le champ organisationnel (Scharmer, 2007)

Comme déjà annoncé plus haut dans le texte, la théorie U, développée par Scharmer dans le domaine des organisations, montre que la capacité de presencing peut être développée par un processus complet, nommé le processus U parce qu'il peut être dépeint et compris comme un cheminement en forme de U. En partant de l'observation des étapes que traversent tous les grands créateurs et leaders, il a modélisé les différents niveaux de conscience permettant aux individus et aux groupes de s'aligner sur une vision commune d'un futur à faire advenir et à construire en l'expérimentant.

¹⁴³ Heel dit proces (...) maakt de weg vrij voor het ontstaan van een concrete, verantwoordelijkheid nemende betrokkenheid bij war zich concreet aanbiedt en vraagt om compassie, inzet, respect en zorg

¹⁴⁴ in de exposure laat de pastor zich radicaal bekeren

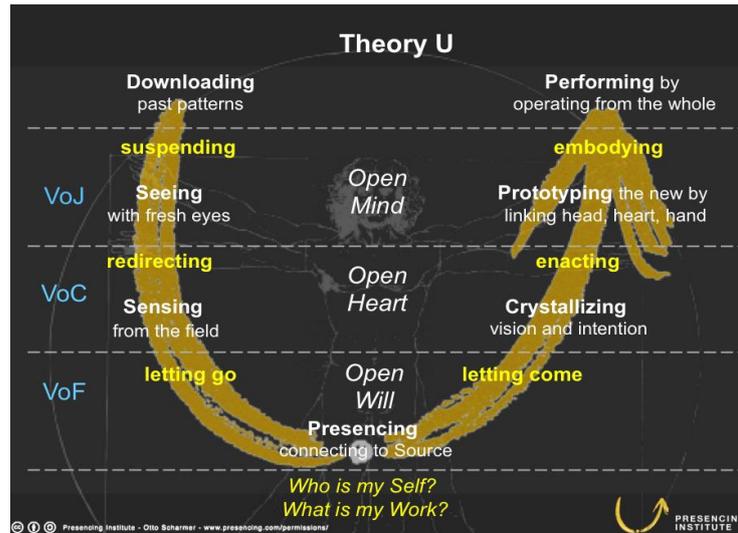


Figure 3 : La Théorie U

➤ De reproduire à voir

Au moment de l'acceptation de sortir du **reproduire** (downloading), impliquant la prise de conscience des automatismes contrôlant les actes, on entre dans la capacité de **voir** (seeing) de manière différente, avec un regard nouveau. Trois principes peuvent aider à passer du reproduire au voir: bien clarifier la question et l'intention; se plonger dans le contexte; suspendre son jugement (VoJ) et se relier à sa capacité d'émerveillement. Seule la suspension du jugement permet de s'ouvrir à l'émerveillement ; s'émerveiller, c'est remarquer qu'il y a un monde au-delà des schémas que nous reproduisons et c'est la « *semence qui permet la croissance du processus en U* » (Scharmer, 2012, p. 130).

➤ De voir à percevoir

Lorsque l'on passe du voir au **percevoir** (sensing), les perceptions se déplacent de l'intérieur de l'observateur vers l'extérieur et la perception commence à se produire à partir du champ. Quatre principes interviennent lorsque l'on pénètre le champ du percevoir, c'est-à-dire charger l'espace, s'immerger, rediriger l'attention et ouvrir le cœur. Il ne faut pas seulement créer un espace physique et un espace temps, mais également construire un espace relationnel et même intentionnel avec un objectif clair et qualitatif. Entrer dans le champ du percevoir implique de s'immerger totalement dans la profondeur et la diversité du champ, « *d'épouser la présence vivante du phénomène (...)*

Il s'agit de devenir, d'être le client ou le patient. Il s'agit de faire l'entière expérience de ce monde, de s'unifier à lui » (Scharmer, 2012, p. 146). Ouvrir le cœur signifie accéder aux couches profondes de sa perception émotionnelle et de les activer. « *Ecouter avec le cœur signifie littéralement utiliser le cœur (...) comme un organe de perception* » (Ibid., p. 148), mais afin de pouvoir ouvrir le cœur, il faut suspendre la voix du cynisme (VoC).

➤ *L'état de presencing*

Au bas du U, se trouve une porte intérieure, le chas de l'aiguille, qui nous oblige à tout laisser tomber et suspendre la voix de la peur (VoF) ; ce processus de lâcher-prise et de laisser-venir, d'accueillir, établit une connexion subtile à une profonde source de savoir. Tout ce qui n'est pas essentiel doit être abandonné pour franchir le seuil, c'est « *le moment où vous acceptez de suspendre votre mode opératoire habituel et où votre attention est saisie par quelque chose qui vous surprend ou vous intéresse, quelque chose de concret, précis et inattendu... Quand cela arrive vous commencez à ouvrir l'esprit* » (Scharmer, 2012, p. 186). Parfois cet état arrive tout d'un coup lors d'un événement dramatique, mais sinon il faut procéder au lâcher-prise et se remettre au non encore connu de façon bien plus consciente. Le lâcher-prise et s'en remettre aux choses peuvent être vus comme les deux faces d'une même pièce : « *le lâcher-prise est le processus d'ouverture, la suppression des barrières et de ce qui encombre notre chemin ; s'en remettre aux choses consiste à entrer dans cette ouverture* » (Ibid., p. 187). Lorsqu'on entre dans l'état de **presencing** les perceptions naissent d'une possibilité non encore réalisée.

➤ *De l'état de presencing à la cristallisation*

Le presencing étant la connexion à la source, la **cristallisation** consiste à maintenir cette connexion et à commencer à opérer depuis cette source. Le premier pas à faire est de clarifier ce qui émerge. « *Cristalliser, c'est faciliter l'émergence d'une représentation vivante et imaginative du « tout » futur, c'est discerner clairement la vision et l'intention inscrites dans un futur émergent* » (Ibid., p. 197). D'après Scharmer quatre principes ou facteurs de réussite, entrent en jeu au moment où l'on pénètre l'espace de cristallisation : le pouvoir de l'intention, la capacité de laisser venir, le « grand vouloir » et des cadres ou des environnements propices à l'éveil. Jaworski

(1996) soutient l'importance de l'intention et suggère même que l'ensemble du processus en U procède de la dynamique suivante : s'immerger dans le flux de l'intention profonde et se laisser porter. Cette fluidité relève grandement de la capacité à lâcher prise et à laisser venir, il faut que les vieilles attitudes meurent pour que des nouvelles idées puissent apparaître clairement et pleinement. Pour parvenir à accueillir la nouveauté, il ne s'agit pas simplement de s'installer dans la contemplation, il s'agit d'écouter ce qui se produit dans notre processus d'être-au-monde et de percevoir ce qui demande à émerger, avec la ferme intention d'agir en conséquence.

➤ *De la cristallisation au prototyper et déployer*

Après s'être connecté à la source (presencing) et avoir clarifié le sens de l'avenir qui cherche à émerger (cristalliser), le processus en U se poursuit en explorant l'avenir par l'action (**prototyper**). Prototyper consiste à présenter un concept avant de le finaliser, ce qui crée des cycles rapides de retour d'information, d'apprentissage et d'adaptation. Pour prototyper efficacement, il faut intégrer les trois formes d'intelligence : la tête, le cœur et la main. « *Unifier efficacement ces formes d'intelligence implique de se connecter à la fois à la source et au tout, aux retours des cycles rapides et aux infrastructures créées, afin d'évaluer et d'actualiser* » (Scharmer, 2012, p. 210). Ce prototypage, l'expérimentation du nouveau, possède déjà quelques caractéristiques essentielles du produit futur, mais n'est cependant que la première version dont les meilleurs aspects seront intégrés au produit final.

2.4.3. Une préparation du thérapeute dans le champ de la psychothérapie (Geller et Greenberg, 2005)

Geller et Greenberg ont développé un modèle de présence, basé sur une analyse qualitative auprès de thérapeutes expérimentés, qui prônent ou qui ont publié sur la notion de présence et son importance dans la psychothérapie. Leur modèle propose un processus en trois étapes: la préparation du thérapeute avant le début ou au commencement de la séance et dans la vie quotidienne; le déroulement de ce qui se passe; l'expérience (le vécu) de la présence. Les deux séquences, « l'expérience » et le « déroulement » de la présence, ont déjà été abordés plus haut dans le texte, donc je présenterai seulement la préparation du thérapeute...

➤ La préparation dans la vie quotidienne

Les thérapeutes décrivent leur engagement philosophique à la présence dans leur vie quotidienne, influant à son tour leur capacité à être présent lors des séances. Cet engagement comprend également le souci permanent de leur croissance personnelle et la pratique de la présence dans leur propre vie. La majorité des thérapeutes décrivent la méditation quotidienne, c'est-à-dire « *une pratique où l'individu entraîne l'esprit ou induit un mode de conscience, soit pour réaliser un avantage quelconque soit pour reconnaître simplement le contenu de son esprit sans devenir identifiés avec ce contenu*¹⁴⁵ » (Lutz et al, 2008) comme une contribution importante au développement de la présence. Ils parlent également de l'importance de s'occuper de leurs propres besoins et soucis afin d'être plus présents lors des séances.

➤ La préparation avant ou au commencement de la séance

Dans leur préparation avant ou au commencement de la séance, les thérapeutes décrivent leur intention d'orienter toute leur personne vers la rencontre avec le client, ce pour quoi ils s'invitent eux-mêmes à être pleinement présent au client. Ils exposent également leur manière de créer un espace intérieur de disponibilité en mettant de côté leurs problèmes personnels. Cet acte de mettre de côté ses propres besoins et questions peut faire partie du processus créant un espace de disponibilité, mais cela peut aussi arriver en tant que processus séparé et continu, si des questions personnelles risquent de distraire le thérapeute. Les thérapeutes mettent également entre parenthèses les attentes, les croyances, les présupposés, les catégorisations, les théories et les projets pour la thérapie, pour leur permettre de s'ouvrir au client. Finalement les thérapeutes décrivent le fait d'aller à la rencontre du client avec une attitude d'ouverture, d'acceptation, d'intérêt et de non-jugement, ce que certains théoriciens nomment esprit vide, esprit de débutant ou esprit zen (Hycner, 1993 ; Welwood, 2000).

¹⁴⁵ Meditation is a practice where an individual trains the mind or induces a mode of consciousness, either to realize some benefit or for the mind to simply acknowledge its content without becoming identified with that content

2.5. L'éducabilité de la présence

De mes lectures il ressort que la présence n'est pas une certaine qualité ou une compétence qu'on a ou qu'on n'a pas, mais que chaque personne a un certain degré de présence en fonction de sa « plénitude intérieure »¹⁴⁶ (Scouller, 2011) qui « *provient - et en effet est - un alignement intérieur positif de son sens d'identité, de but et de sentiments sur la vie et sur soi-même* »¹⁴⁷ (*Ibid.*, p. 64). La question qui se pose est donc : comment aborder le potentiel de présence de chaque personne afin de pouvoir l'amplifier ? Quel chemin prendre, comment accompagner, par quelle dimension démarrer, afin de développer cette pleine présence multidimensionnelle ?

2.5.1. Développer la dimension intrapersonnelle ou transcender l'égo ?

Dans la communauté académique, je retrouve différents points de vue concernant le chemin de développement de la présence, surtout concernant la possibilité de transcender ou de suspendre l'égo de la personne dans l'engagement du processus de la présence.

D'une part, certains auteurs encouragent les personnes à développer leur plénitude intérieure, à prendre contact avec leur propre source et à s'engager dans un vrai processus de transformation afin d'améliorer leur présence. (Almaas, 1986 ; Baart, 2001 ; Chidiac & Denham-Vaughan, 2007 ; Granick, 2011 ; Hays, 2013 ; Korthagen, Hoekstra & Meyer, 2013 ; Meyer *et al*, 2009 ; Rodgers & Raider-Roth, 2006 ; Scouller, 2011 ; Karp & Mortensen, 2013). Scouller, par exemple, du domaine organisationnel, pose qu'on peut contacter et exprimer son potentiel de présence unique principalement par une pratique de « *maitrise de soi* »¹⁴⁸, améliorant la conscience et l'intégration de soi permettant de casser les habitudes anciennes et inutiles (2011, p. 54). Geller & Greenberg, dans leur recherche sur la présence thérapeutique dans la rencontre psychothérapeutique (2005), constatent que les thérapeutes doivent créer un espace intérieur de disponibilité en mettant de côté leurs problèmes personnels et leurs attentes,

¹⁴⁶ Inner wholeness

¹⁴⁷ wholeness stems from - and indeed is - a positive inner alignment of one's sense of identity, purpose and feelings about life and oneself.

¹⁴⁸ self-mastery

croyances, théories et projets pour la thérapie afin de pouvoir aller à la rencontre du client avec une attitude d'ouverture, d'intérêt, d'acceptation et de non-jugement. Baart, finalement, du monde de la théologie active, constate qu'une amplification de la présence nécessite un vrai processus de transformation de la personne, dans le sens d'une conversion, afin de parvenir à « *une exposition* »¹⁴⁹, qu'il définit comme « *non seulement s'ouvrir, mais surtout se tourner vers la réalité de manière qualifiée, dans toute son ambiguïté et sa paradoxalité, bref dans toute sa dimension réelle* »¹⁵⁰ (2001, p. 215).

D'autre part, des auteurs comme Güttenstein, Lindsay and Baron (2013) propagent la possibilité de transcender ou de suspendre l'égo de la personne dans l'engagement du processus de la présence. Ces auteurs nous rappellent que le *presencing* est décrit par Scharmer (2012) comme une expérience de transcendance de soi et maintiennent le point de vue que « *des dirigeants inspirants peuvent suspendre leur ego par le presencing et bénéficier d'états supérieurs de conscience à ce moment afin de mieux s'aligner avec l'avenir qui veut émerger à travers eux* »¹⁵¹ (cité par Gunnlaugson, Baron & Cayer, 2013, p. xvi). Cette invitation de transcender l'égo afin de développer la présence retrouve écho chez beaucoup d'autres auteurs (Hardman & Hardman, 2013 ; Nicolaidis & McCallum, 2013 ; Starr & Torbert, 2005).

D'autres auteurs semblent se situer plutôt entre ces deux pôles (Southern, 2013 ; Darsø, 2013 ; Gunnlaugson & Walker, 2013). Gunnlaugson et Walker, par exemple, proposent une pratique de *presencing* profond, « *un processus-méthode de conversation mis en mouvement par, la réalisation vers l'âme, l'incorporation et l'enquête* »¹⁵², comme un moyen de favoriser le développement et l'amélioration de la conscience de soi, de la présence et de l'expérience de soi-même. Un manque de consensus demeure donc dans la communauté académique sur le rôle et la place optimale de l'égo dans le développement de la présence, une divergence de points de vue qui serait évoquée par la

¹⁴⁹ exposure

¹⁵⁰ zich niet alleen openen maar het zich gekwalificeerd wenden tot de werkelijkheid, in heel haar dubbelzinnigheid en paradoxaliteit, kortom in heel haar werkelijke gestalte

¹⁵¹ inspiring leaders can suspend their ego through presenting and benefit from higher states of consciousness to better align with the future that wants to emerge through them

¹⁵² a process-method of conversation that is activated through soul directed realization, embodiment and inquiry

tension entre la conceptualisation dualistique occidentale du self et la compréhension orientale moniste de la personne « *comme une seule conscience incarnée, non séparée de soi-même, ni des autres* »¹⁵³ (Gunnlaugson, Baron & Cayer, 2013, p. xvi).

2.5.2. Un besoin de revaloriser le corps dans la conscience humaine

Pouvoir consciemment sentir, comprendre, analyser et utiliser son expérience immédiate, semble être un aspect essentiel du processus de développement de la présence. Dans cette expérience immédiate, des données objectives et subjectives sont réunies dans la conscience, afin d'informer ensemble les délibérations de la personne parce que, comme l'annonce Rosch :

« L'esprit et le monde ne sont pas séparés. (...) L'esprit et le monde sont des parties du même champ sous-jacent. (...) Etant donné que les aspects subjectifs et objectifs de l'expérience naissent ensemble comme des pôles différents du même acte cognitif, ils sont déjà liés des leur naissance »¹⁵⁴ (cité par Senge et al, 2007, p. 232).

De Quincey (2002) pointe que la conscience humaine est « *tout expérience, tout éprouvé*¹⁵⁵, *tout sensation, tout subjectivité, tout intériorité* »¹⁵⁶ (cité par Branson, 2009, p. 230) influençant le processus de réflexion tangible de la personne. Branson (2009) exprime la liaison entre le corps et la conscience comme suit: « *Nous ne pouvons connaître notre corps que par le biais de notre conscience, et nous ne pouvons connaître notre conscience que par la connaissance de comment elle est influencée par notre corps* »¹⁵⁷. En effet, les états physiques, les structures perceptuelles et les systèmes moteurs accompagnant la création de connaissances sont incorporés dans la connaissance en soi (O'Malley, Ritchie, Lord, Gregory & Young, 2009).

Pourtant, ce n'est pas évident pour l'homme de devenir conscient et d'utiliser l'aspect subjectif de sa pensée, comme le pointe Bohm : « *les hommes ne sont pas*

¹⁵³ as a single embodied consciousness, not separated from itself nor from others

¹⁵⁴ Geest en wereld zijn niet gescheiden. Geest en wereld zijn beiden aspecten van hetzelfde onderliggende veld. ... Doordat de subjectieve en objectieve aspecten van de ervaring samen ontstaan als tegenpolen van dezelfde cognitieve handeling, zijn ze vanaf hun geboorte aan elkaar gekoppeld.

¹⁵⁵ La sentience (de anglais sentience) désigne la capacité d'éprouver des choses subjectivement, d'avoir des expériences vécues. fr.wikipedia.org/wiki/Sentience

¹⁵⁶ all experience, all sentience, all feeling, all subjectivity, all interiority

¹⁵⁷ We can only know our body through our consciousness, and we can only know our consciousness through knowing how it is influenced by our body

proprioceptifs de ce que leur pensée est en train de faire »¹⁵⁸ (2006, p. 29). Afin de surmonter cette ignorance naturelle des expériences subjectives ayant une incidence sur les processus de conscience de tous les jours, la plupart des gens ont besoin d'un accompagnement pour développer leur connaissance de soi, d'autant plus dans le monde occidental. L'esprit « cognitivo-centré » de notre culture entrave la maturation d'attributs non-mentaux, ce qui rend un engagement dans des pratiques intentionnelles nécessaire afin d'apporter ces attributs au même niveau développemental que celui de l'esprit, réalise par le biais de l'enseignement ordinaire (Ferrer, 2003 ; Ferrer, Romero & Albareda, 2005). Comme l'affirme E. Berger: « *nous n'avons pas appris à l'école à écouter notre corps* » (2006, p. 24).

2.5.3. Un rôle clé de l'accompagnateur

Une convergence signifiante existe sur le rôle clé assumé des accompagnateurs et l'incidence de leur propre développement personnel et de leurs capacités sur le succès de leurs interventions. Nicolaidis and McCallum (2013), par exemple, observent qu'une nouvelle sorte de cognition et d'épistémologie de la potentialité est indispensable afin de pouvoir pratiquer le processus U, aussi bien pour les animateurs que pour les participants. Selon Peschl et Fundneider (2013), les accompagnateurs doivent avoir atteint des étapes post-conventionnelles de conscience non seulement pour être en mesure de favoriser la surélévation temporaire de la conscience liée au *presencing*, mais également pour pouvoir évaluer les capacités développementales des participants afin de créer les exercices et les pratiques nécessaires pour les déplacer dans un état collectif d'ouverture et de *presencing*. Guttenstein, Lindsay and Baron (2013) posent également l'indispensabilité d'un développement à long terme de la conscience des accompagnateurs (sans référer à des états ou des étapes spécifiques), et plus précisément la nécessité d'apprendre comment intentionnellement atteindre et travailler à partir d'un état de conscience de transcendance de soi afin de pouvoir être efficace en aidant les autres à atteindre cet état.

Dans ce travail d'accompagnement, Branson (2009) met en avant l'importance et le rôle central de l'accompagnateur en tant que modèle, citant de Quincey :

¹⁵⁸ People are not proprioceptive about what their thinking is doing.

« La conscience (...) est informée et altérée au moment où deux sujets se rencontrent et participent en quelque sorte à l'état d'être de chacun. C'est la conscience en tant que l'acte de savoir avec l'autre »¹⁵⁹ (2005, p. 176) (...) « lorsque j'ai l'expérience de moi-même vécue par vous, mon expérience de moi-même peut être profondément enrichie et transformée »¹⁶⁰ (Ibid., p. 179).

Ces voix résonnent avec des réflexions récentes de Jaworski (2012) suggérant « que l'animateur qui s'engage à une pratique personnelle disciplinée et un travail intérieur profond " prépare le terrain – le champ " pour les participants et les aide à apprendre le chemin vers le plus profond du territoire de presencing ¹⁶¹ (p. 89). Ce territoire non encore exploré « évolue à la limite de la conscience humaine » ¹⁶² ; afin d'amorcer ce territoire que notre épistémologie rationnelle est incapable d'accueillir ou même de comprendre, nous devons envisager d'autres façons d'être, de connaître et de faire (Hardman & Hardman, 2013, p. 107-108).

¹⁵⁹ consciousness (...) is informed and altered when two subjects encounter each other and participate in some way in each other's being. It is consciousness as knowing with another.

¹⁶⁰ when I experience myself being experienced by you, my experience of myself can be profoundly enriched and transformed

¹⁶¹ the facilitator who commits to disciplined personal practice and deep inner work 'sets the field' for the participants an help them learn the way into the deeper territory of presencing

¹⁶² evolves at the edge of human consciousness

II. 3. L'apprentissage transformationnel et somatique

Le chemin vers l'expérience de la présence étant souvent décrit comme un processus de transformation, il m'a semblé pertinent de présenter dans un premier temps le champ de l'apprentissage transformationnel s'inscrivant dans le courant de la formation expérientielle et existentielle de l'adulte. Ensuite, afin d'explorer comment le corps contribue à cet apprentissage transformationnel, le champ de la connaissance et de l'apprentissage somatiques a mérité une investigation supplémentaire.

3.1. L'apprentissage transformationnel

3.1.1. Une transformation de perspective

Mezirow (1991, 2000) est considéré comme l'architecte principal de l'apprentissage transformationnel. Pour Mezirow, l'apprentissage qui se déroule à l'âge adulte n'est pas seulement un ajout à ce que nous savons déjà, c'est également « *le processus d'utilisation d'une interprétation préalable pour construire une interprétation nouvelle ou révisée de la signification de l'expérience afin d'orienter les actions futures* »¹⁶³ (Mezirow, 1996, p. 162). Afin de pouvoir faire sens de nos expériences, nous devons opérer un changement dans nos croyances ou nos attitudes ou même dans notre point de vue entier. Un changement de point de vue – les lentilles à travers lesquelles on donne sens au monde – est essentiel dans l'apprentissage transformationnel, ou comme l'exprime Taylor : « *C'est la révision d'un cadre de référence de concert avec la réflexion sur l'expérience qui est adressé par la théorie de la transformation de perspective – un changement paradigmatique* »¹⁶⁴ (2008, p. 5). Une telle transformation de perspective se produit soit graduellement soit par une expérience soudaine, puissante, qui oblige les individus à remettre en question l'essence même de leur existence (Clark, 1993 ; Mezirow, 1997 ; Taylor, 2008). En tout cas, ce

¹⁶³ the process of using a prior interpretation to construe a new or a revised interpretation of the meaning of one's experience in order to guide future action

¹⁶⁴ It is the revision of a frame of reference in concert with reflection on experience that is addressed by the theory of perspective transformation – a paradigmatic shift

changement de perspective est un processus continu et irréversible (Courtenay, Merriam et Reeves, 1998) qui demande également des opportunités à agir en lien avec les nouveaux points de vue sinon « *il est peu probable que les apprenants vont complètement se transformer* »¹⁶⁵ (Taylor, 2008, p. 11).

3.1.2. Un processus de transformation

Mezirow (1991) décrit un processus en dix étapes, initié par un dilemme désorientant, c'est-à-dire une expérience de vie qui évolue en une crise personnelle. Cette crise conduit l'individu à examiner et à réfléchir de manière critique sur les hypothèses et les croyances qui ont guidé ses décisions dans le passé, mais ne semblent plus adéquates. Une telle évaluation conduit la personne à chercher de nouveaux moyens de faire face au dilemme, souvent avec l'aide d'autres. A ce point dans le processus, les nouvelles compréhensions sont testées en dialogue avec d'autres. Pour les conditions idéales de ce dialogue ou ce discours, Mezirow a abondamment puisé dans des notions du philosophe allemand Habermas ; il parle d'un discours « *qui tend vers une communication plus sensible, respectueuse, non-dominante et non-déformée* »¹⁶⁶ (1995, p. 54). Un plan d'action est alors formulé et mis en mouvement. Il en résulte une perspective nouvelle, transformée, qui est « *plus inclusive, discriminante, perméable et intégrative* »¹⁶⁷ (Mezirow, 1990, p. 14) que le point de vue précédent.

Les participants sont actifs et engagés dans le processus d'apprentissage, en co-création. La connaissance n'est pas vue comme quelque chose d'extérieur aux apprenants mais elle se montre, au contraire, dans les lois sociales qui consistent à essayer de donner sens à des expériences nouvelles dans la quotidienneté de la vie. Pour être signifiant, ce qui est appris doit être considéré comme en quelque sorte personnellement important et doit illuminer les qualités et les valeurs importantes de la personne ou du groupe. Ainsi, l'apprentissage transformationnel est essentiellement un processus d'élaboration de sens et peut contribuer fondamentalement à de nouvelles façons de voir et de comprendre nos expériences. À travers des expériences éducatives dans des environnements favorables et stimulants, les participants s'engagent et font

¹⁶⁵ it is unlikely learners will fully transform

¹⁶⁶ that aims toward more sensitive, respectful, non-dominating, and non-distorting communication

¹⁶⁷ more inclusive, discriminating, permeable, and integrative

face à des situations nouvelles qui remettent en question leurs hypothèses existantes, leurs croyances, leurs valeurs ou les images d'eux-mêmes ou même du monde. Par le biais de la connectivité avec la communauté, l'apprentissage transformationnel conduit paradoxalement à un sens plus profond de chacun en tant que personne (Dirkx, 1998).

L'apprentissage transformationnel renvoie à l'éducation d'une vision du monde particulière, d'une philosophie pédagogique particulière. Ce n'est pas une façon facile d'enseigner. Bien que la récompense puisse être grande, aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant, elle exige beaucoup de travail, de compétence et de courage (Taylor, 2006) : « *Cela signifie surtout de vous demander : est-ce que je suis prêt à me transformer en train d'aider mes élèves à se transformer ?* »¹⁶⁸ (Taylor, 2008, p. 13). Ce constat résonne avec les mots de M. Paul sur l'accompagnement des adultes en formation. L'aventure de l'accompagnement ne sera féconde que sur un fond d'un « *en même temps* » (2011, p. 100), donc seulement si l'accompagnant transmet non un savoir, une vérité, ni même un conseil mais une attitude existentielle, une manière d'être et reste, dans le même temps, ouvert à tout ce qui n'est pas lui ou ses propres préoccupations :

« Toute la créativité d'un accompagnement tient donc dans une manière de maintenir « ouverte l'ouverture ». Par sa propre ouverture, l'accompagnant fait alors figure de « tiers-catalysateur » au sens chimique du terme selon lequel une substance accélère une réaction ou intensifie un processus » (Ibid., p. 101).

L'apprentissage transformationnel de Mezirow englobe donc trois thèmes : la centralité de l'expérience, la réflexion critique et le discours rationnel dans le processus de transformation de la structure de sens (Taylor, 1998) et repose donc en grande partie sur des fonctions cognitives.

3.1.3. Une nécessité d'inclure des connaissances corporelles

La théorie de l'apprentissage transformationnel détient actuellement le centre de la scène en termes de travaux de recherche dans le champ de l'apprentissage des adultes mais ne domine pourtant pas dans le monde réel de la pratique, peut-être parce que l'apprentissage transformationnel, bien que puissant lorsqu'il survient, est plus difficile à planifier et à mettre en œuvre (Merriam, 2004) qu'un apprentissage classique. Un

¹⁶⁸ It means asking yourself: am I willing to transform in the process of helping my students transform??

facteur important pour expliquer cette difficulté pourrait être la rationalité demandée, ainsi que le manque d'ouverture à d'autres modes de connaissances. Le processus de réflexion critique et le discours rationnel ont été critiqués comme étant trop rationnels et vidés de la subjectivité des expériences personnelles (Amann, 2003).

C'est une vue typiquement occidentale de séparer la rationalité de l'expérience, ou l'esprit du corps. Alors que la rationalité est généralement acceptée comme faisant partie intégrante de l'apprentissage transformationnel, les recherches dans les domaines des émotions, des sens, du mouvement et de la spiritualité ont aussi donné des contributions importantes au processus de transformation dans l'apprentissage transformationnel (Bach, Kennedy et Michelson, 1999 ; Barlas, 2001 ; Brooks & Clark, 2001 ; Hannaford, 1995 ; Tisdell, 2003 ; Taylor, 1996). En effet, l'esprit n'agit pas selon un mode exclusif lors des activités d'apprentissage. Notre corps, avec sa façon d'éprouver les émotions, les sens ou le mouvement, s'engage simultanément dans la prise d'informations et la donation du sens. Les fonctions cognitives et somatiques fonctionnent conjointement avec notre bagage culturel pour expliciter le sens de notre expérience. Chaque apprenant est constitué d'un corps qui lui-même participe à toutes les expériences d'apprentissage et réagit de façon adaptée aux situations, ce qui implique que le corps joue un rôle essentiel dans la construction de la perspective de sens. Afin d'élargir la compréhension des moyens alternatifs de construire le sens des expériences chez les adultes, le champ de la connaissance et de l'apprentissage somatiques mérite une investigation supplémentaire ; le moment est venu d'explorer comment le corps, par le biais de ses mouvements, ses perceptions, ses émotions et son esprit propre, contribue à l'apprentissage transformationnel (Amman, 2003 ; Horst, 2007).

3.2. L'apprentissage somatique

L'apprentissage somatique, l'apprentissage *dans* ou *par* le corps (Matthews, 1998; Chapman, 1998; Brockman, 2001; Clark, 2001; Horst, 2007; Sellers-Young, 1998), est très lié aux réponses émotionnelles pendant l'apprentissage. Ceci n'est pas surprenant puisque nos émotions se font sentir dans le corps. Dans une recherche finlandaise, les chercheurs avancent que les émotions sont représentées dans le système somato-sensoriel en tant que cartes catégorielles somato-topiques, culturellement universelles. La perception de ces changements corporels émotionnellement déclenchés

pourrait jouer un rôle clé dans la création d'émotions consciemment ressenties (Nummenmaa *et al*, 2013). Fögel (2009) remarque également le lien entre le mouvement et les émotions en soulignant qu'une personne apprend à évaluer ces signaux corporels à un âge très précoce. Le nourrisson, bien avant de savoir parler et conceptualiser, apprend à se déplacer vers ce qui le fait se sentir bien et à s'éloigner de ce qui le rend mal à l'aise. Cette capacité à cultiver et à améliorer la prise de conscience de ces sentiments corporels sera, selon le même auteur, essentielle pour apprendre à naviguer avec succès dans le monde physique et social (Fögel, 2009, p. vii) et même un élément clé dans la régulation des affects et le ressenti de soi (Bechara et Naqvi, 2006; Damasio, 1999, 2003; Mehling *et al*, 2009; Pollatos, 2005). Finalement Parvianen (2010) pointe que les mots 'émotion' et 'mouvement' ont la même racine. Au moment où l'on ressent des réactions émotionnelles, on décrit cette expérience comme émouvante.

3.2.1. Un monde 'décorporé'

Notre culture a une relation complexe et largement troublée avec le corps. Le discours culturel occidental sur le corps est le plus souvent formulé en termes de prise de contrôle, habituellement par l'exercice physique ou par un régime, visant à répondre aux normes sociales de santé ou d'esthétique. En effet, nous vivons dans une culture qui nous bombarde avec des images du corps irréalistes et la préoccupation permanente de l'apparence physique. D'ailleurs, avant les assauts de la maladie et du vieillissement, notre expérience du corps est habituellement inconsciente et en grande partie tacite. Effectivement, « *nous vivons beaucoup plus confortablement dans nos têtes que dans notre corps* »¹⁶⁹ (Clark, 2001, p. 84).

Mais ce ne fut pas toujours le cas ; au moyen-âge, le savoir était plus émotionnel, plus interne et plus connecté avec le monde naturel (Bordo, 1987, cité par Clark, 2001). Berman fait valoir que les sens étaient primaires durant cette période, que « *'les faits' étaient d'abord ce qui se passait sur le plan psychique et émotionnel* »¹⁷⁰ et

¹⁶⁹ We live much more comfortably in our heads than in our bodies

¹⁷⁰ the facts' were first and foremost what happened on a psychic and emotional level

que « *la vérité essentielle était une vérité intérieure* »¹⁷¹ (1989, p. 111). Une personne « savait » quelque chose en étant profondément et intimement reliée à cette chose, le savoir était somatique et émotionnel (Clark, 2001). Mais avec l'avènement de la révolution scientifique et notamment à partir de Descartes, ce savoir intérieur a été déplacé vers la primauté donnée à la raison et l'exigence que le connaisseur et le connu soient séparés et distincts.

Le résultat est qu'actuellement le corps est souvent considéré comme marginalisé ou même absent dans l'apprentissage (Berger, 2004 ; Leder, 1990 ; Fenwick, 2005 ; Tobin, 2012). Comme le souligne Tobin, « *la disparition du corps dans l'éducation de la petite enfance, souligne à quel point dès le début de notre pratique d'éducation, nous commençons à reléguer le corps* »¹⁷² (cité par Bressler, 2004, p. 111). L'absence du corps en toute circonstance a un impact psychologique qui s'étend vers l'extérieur de la classe et l'intègre au sein de la culture. Avec cette absence du corps nous nous sommes décollés, non seulement de l'autre, de la nature et de la planète, mais également de nous-mêmes.

Pourtant, certaines sources, tout en reconnaissant le dilemme entourant le corps, citent un intérêt académique croissant pour le corps, une sorte de renaissance de son étude, ramenant le corps dans l'apprentissage ou simplement reconnaissant une augmentation de la présence corporelle (Chapman, 1998). La recherche scientifique clarifie de plus en plus le rôle du corps dans l'apprentissage et dénonce le mythe selon lequel la pensée et l'apprentissage se passeraient exclusivement dans nos têtes (Hannaford, 1995). Hannaford affirme que ce sont les « *sens du corps qui alimentent le cerveau par l'information environnementale permettant de former une compréhension du monde et de créer de nouvelles possibilités* »¹⁷³ (1995, p.11). Avec la popularité croissante d'explorer le savoir somatique et l'apprentissage corporéisé dans divers domaines, Clark cite une nouvelle légitimation du corps qui pointe vers une meilleure

¹⁷¹ the essential truth was an interior one

¹⁷² disappearance of the body in early childhood education, which highlights just how early in our education practice we begin to relegate the body

¹⁷³ body's senses that feed the brain environmental information with which to form an understanding of the world and from which to draw when creating new possibilities

compréhension et une prise de conscience de l'importance du corps comme source de savoir (2001, p. 85).

3.2.2. Comprendre la connaissance corporéisée et l'apprentissage somatique

Jusqu'à présent, j'ai défini l'apprentissage somatique de façon très concise comme l'apprentissage *dans* et *par* le corps. Cependant, une compréhension plus profonde et plus complète est nécessaire afin d'apprécier pleinement le rôle de l'apprentissage somatique dans cette étude, aussi bien que dans les domaines plus larges de l'apprentissage des adultes et du leadership. Une revue de la littérature révèle que le concept de l'apprentissage somatique émerge dans un certain nombre de disciplines diverses, y compris la religion, la philosophie, l'éducation, la médecine, la psychologie et la sociologie (Bennett, 2012). Dans ces disciplines, la gamme d'apprentissage considérée comme somatique est large et souvent diversement interprétée, rendant une définition unique et exhaustive de l'apprentissage somatique difficile à trouver. Dans la section suivante, je chercherai pourtant, compte tenu de cette complexité, à expliquer et à comprendre l'apprentissage somatique comme un moyen de savoir.

Tout d'abord, une première clarification se livre par le fait que le terme somatique a été inventé par le philosophe et praticien somatique Hanna en 1976 dans le but de nommer ses approches, visant l'intégration corps/esprit ; il devint alors l'un des premiers théoriciens à employer le mot somatique dans la pratique. Hanna a redéfini *soma*, le mot grec pour le corps vivant, comme « *le corps vécu de l'intérieur, où nous faisons l'expérience de l'intégration corps/esprit* »¹⁷⁴ (1988, p. 4).

Ensuite, l'«*embodiment*» (la «*corporéisation*»), l'apprentissage corporéisé¹⁷⁵, et l'apprentissage somatique sont tous étroitement associés et utilisés de manière interchangeable dans les discours. Ces termes renvoient à une prise de conscience évolutive des expériences corporelles comme sources de construction de connaissances ; les expériences évoquées sont vivantes et imprégnées de corporalité, de perception et d'existence, aussi bien dans le corps que dans le monde (Beaudoin, 1999 ; Brockman,

¹⁷⁴ the body experienced from within, where we experience mind/body integration

¹⁷⁵ je préfère utiliser le mot corporéisé au lieu de incarné à cause de la connotation religieuse

2001 ; Clark, 2001 ; Freiler, 2008).

Toutefois, Freiler définit l'apprentissage somatique comme un « *apprentissage directement vécu grâce à la prise de conscience corporelle et la sensation lors des mouvements corporels intentionnels* »¹⁷⁶ (2008, p. 39). Stuckey va dans le même sens en le décrivant comme un « *apprentissage qui découle du corps grâce à l'engagement dans les sens et une prise de conscience corporelle enrichie* »¹⁷⁷ (2009, p. 33).

En comparaison, l'embodiment' et l'apprentissage corporéisé font, selon Freiler, « *généralement plus référence à une vue plus holistique de la construction de connaissances qui engage le corps comme lieu d'apprentissage, généralement dans le cadre d'autres domaines du savoir (par exemple, spirituel, affectif, symbolique, culturel, rationnel)* »¹⁷⁸ (2008, p. 39). La nature de l'expérience et de l'apprentissage tirés de l'expérience y est plus profondément liée au sens subjectif et à l'interprétation qu'à une intention. Pourtant, Crowdes explique l'apprentissage somatique comme un mode de 'embodiment' conscient impliquant « *l'intégrité de l'esprit, du corps et de l'action, accompagnée par une conscience de la nature de ces connections dans le contexte social plus large* »¹⁷⁹ (2000, p. 27). Afin de clarifier encore plus ce champ, il me semble que ces deux concepts d'embodiment' et de conscience corporelle¹⁸⁰ méritent davantage d'attention.

➤ Embodiment

Des philosophes contemporains (Bermudez, Marcel et Eilan, 1995; Gallagher, 2005; Carruthers, 2008), des anthropologues (Young, 1997), des linguistes (Johnson et Lakoff, 1999) et bien d'autres scientifiques dédient un corps de littérature croissant au thème de 'embodiment'. Ce qui émerge dans ces débats complexes est la tentative de déterminer exactement ce que c'est vraiment en tant que moyen de savoir. Est-ce que

¹⁷⁶ learning directly experienced through bodily awareness and sensation during purposive body-centered movements

¹⁷⁷ learning that comes from the body through engagement with the senses and an increased bodily awareness

¹⁷⁸ generally refer to a broader, more holistic view of constructing knowledge that engages the body as a site of learning, usually in connection with other domains of knowing (for example, spiritual, affective, symbolic, cultural, rational)

¹⁷⁹ an integrity of mind, body and action accompanied by some awareness of the nature of these connections in the broader social context

¹⁸⁰ body awareness

c'est l'intuition ? Un sentiment de ressenti ? S'agit-il de tenir compte de l'environnement de manière perceptive attentionnelle ? Ou peut-être de quelque chose de plus englobant, relationnel et holistique qui capture l'essence de l'interdépendance et la connexion à travers l'être-dans-le-monde (Freiler, 2008) ? Weiss et Haber notent que « *même l'expression 'corps' est devenue problématique* »¹⁸¹ (1999, p. xiv) rendant le concept 'embodiment' encore plus complexe à comprendre. De leur point de vue, la notion de 'embodiment' est directement associée à « *un changement de la vision du corps non plus comme un phénomène non fondé sur le sexe, prédiscursif, qui joue un rôle central dans la perception, la cognition, l'action et la nature, mais comme une manière de vivre dans ou d'habiter le monde à travers un corps acculturé* »¹⁸² (Ibid, p. xiv, cité par Freiler, 2008). Il est toutefois clair qu'un certain nombre de différents sens du terme 'embodiment' sont en jeu dans la littérature, même s'ils sont interreliés.

Selon la recherche de Rohrer (2006), du domaine des sciences cognitives 'embodied', qui ne vise pas une définition normative mais seulement une catégorisation de certains usages contemporains du terme, ce terme peut être utilisé au moins dans douze sens importants différents. Beaucoup de ces dimensions se concentrent autour de deux pôles, deux sens larges auxquels le terme 'embodiment' peut être associé : 'embodiment' en tant que largement expérientiel et en tant que substrat physique. Le premier sens fait référence aux dimensions focalisant sur les expériences particulièrement subjectives, contextuelles, sociales, culturelles et historiques. Le deuxième met l'accent sur le substrat physiologique et neurophysiologique généralement associé aux méthodologies prétendument plus objectives. Ensuite, il y a les dimensions du développement et de l'évolution que nous pouvons placer sur chaque pôle, vu leur caractère temporel, et les dimensions plus explicitement méta-théoriques circulant aussi bien dans le pôle expérientiel que dans le pôle du substrat physique et ne se prêtant pas si facilement à une distinction rudimentaire. Développer toutes ces dimensions dépasserait les objectifs de cette thèse, mais j'en dégagerai trois qui sont le plus en lien avec ma question de recherche : la dimension philosophique (méta-théorique), la

¹⁸¹ the very expression 'the body' has become problematized

¹⁸² a shift from viewing the body as a nongendered, prediscursive phenomenon that plays a central role in perception, cognition, action, and nature to a way of living or inhabiting the world through one's acculturated body

dimension de « *l'inconscient cognitif* »¹⁸³ (Lakoff et Johnson, 1999) du pôle substrat physiologique et neurophysiologique, et la dimension phénoménologique du pôle expérientiel.

- **La dimension philosophique**

D'abord, et peut être dans le sens le plus large, le terme 'embodiment' est utilisé comme un raccourci pour une position en opposition à la philosophie de l'esprit, de la cognition et du langage issue du cartésianisme. Descartes a pris pour modèle de sa théorie des problèmes de raisonnement géométrique et mathématique (par exemple, le sens de l'expression 'triangle') et en a conclu que la connaissance par excellence est 'désincarnée', c'est-à-dire fondamentalement indépendante de toute sensation, expérience ou perspective corporelle particulière, ces éléments étant tous des racines d'incertitude (Rohrer, 2006). Bordo (1987, cité par Clark, 2001) fait remarquer qu'il y a deux dimensions à la vision du monde cartésien :

« D'une part, un nouveau modèle de connaissance est conçu, où la pureté de l'intellect est garantie grâce à sa capacité à transcender le corps. D'autre part (...) le spirituel et la corporéité sont maintenant deux substances distinctes qui ne partagent aucune qualité (autre que d'avoir été créées), peuvent interagir sans se fusionner et elles sont chacune définies précisément à l'encontre de l'autre »¹⁸⁴ (1987, p. 99, cité par Clark, 2001).

Alors que Descartes n'était absolument pas le seul au sein de la philosophie occidentale à affirmer cette position, sa clarté extraordinaire lui a valu les lauriers de devenir exemplaire de ces hypothèses philosophiques (Lakoff & 1980 Johnson, 1999 ; Geeraerts 1985 ; Johnson 1987 ; Rohrer, 1998).

En conséquence de cette scission entre corps et esprit, le principal moyen de connaître le monde dans l'ère moderne est devenu la cognition. « *Le savoir somatique et émotionnel a été considéré depuis comme peu fiable, partial et 'seulement' subjectif, un mode de savoir qui peut être utile pour notre vie intime et personnelle, mais pas pour prétendre à des connaissances sur le monde* »¹⁸⁵ (Hesshusen et Ballard, 1996, p. 5). Le

¹⁸³ cognitive unconscious

¹⁸⁴ On the one hand, a new model of knowledge is conceived, in which the purity of the intellect is guaranteed through its ability to transcend the body. On the other hand . . . the spiritual and the corporeal are now two distinct substances which share no qualities (other than being created), permit of interaction but no merging, and are each defined precisely in opposition to the other

¹⁸⁵ Somatic and emotional knowing, then, came to be regarded as unreliable, biased, and 'only' subjective, a mode of knowing that may be useful for our intimate, personal lives, but not for claiming knowledge about the world

corps a été historiquement « *désavoué en raison de perspectives cartésiennes dualistes de l'expérience humaine* »¹⁸⁶ (Johnson, 2003, p. 7). En privilégiant la raison, le corps est délégitimé comme mode de savoir.

Afin de surmonter les contraintes du dualisme cartésien, la notion d'« *embodiment* » reconnaît le rôle que notre organisme joue dans l'élaboration de notre pensée et de la culture (Damasio, 1999 ; Edelman, 2004 ; Gallagher, 2005 ; Mehling *et al*, 2009). « *On a souvent observé que la société occidentale moderne se caractérise par un certain style de vie désincarné... Un intérêt grandissant pour trouver des moyens de 'retour au corps', (...) n'est qu'une réaction à cette tendance générale vers une existence 'dé-corporéalisée'* »¹⁸⁷ (Leder, 1990, cité par Mehling, 2009, p. 3). Cet intérêt public croissant a conduit à un discours fascinant concernant la relation entre le corps et l'esprit. Allant au-delà de l'expression de Descartes « *cogito, ergo sum* » (Damasio, 1999), certains auteurs distinguent la pensée sur le corps d'une « *présence incarnée* » (Varela *et al*, 1991), cette dernière étant une qualité de perception immédiate du moment présent, à peine altérée par les croyances et l'évaluation (Bishop *et al*, 2004).

Un des courants philosophiques correspondant à ce contre-mouvement cartésien est le paradigme philosophique du naturalisme radical de de Quincey (2002). Celui-ci intéresse notre recherche en tant qu'il est présenté par Branson (2009) comme validation et guide du développement organisationnel proposé dans le processus du *presencing*. Cette ontologie trouve ses origines dans les philosophies de Bruno, Spinoza et Leibniz, les visions processuelles de Whitehead et Hartshorne, et la philosophie pan-expérimentaliste de Griffen. L'hypothèse la plus fondamentale de cette ontologie est que toute la matière est intrinsèquement sensible, qu'elle est autant subjective qu'objective ou pour le dire dans les mots de de Quincey, « *le naturalisme radical affronte le paradoxe essentiel de la conscience : nous existons comme des sujets incarnés – en tant qu'objets subjectifs de matière sensible* »¹⁸⁸ (2002, p. 48). Le naturalisme radical pose qu'en principe tous les comportements humains sont des « *actions incarnées* »,

¹⁸⁶ disowned as a result of dualistic Cartesian perspectives of human experience

¹⁸⁷ It has often been observed that modern Western society is typified by a certain 'disembodied' style of life.... A rising interest in finding ways to 'return to the body,' (...) is but a reaction to this general trend toward a 'decorporalized' existence

¹⁸⁸ radical naturalism confronts head-on the essential paradox of consciousness: We exist as embodied subjects – as subjective objects of feeling matter

composées de manière égale de conscience dépendant des expériences corporelles objectives sensori-motrices, et de réponses corporelles provenant d'expériences de conscience subjectives (Varela *et al*, 1993). Cela signifie que, dans tous les comportements humains, la conscience et le corps sont fondamentalement indissociables. Le corps et la conscience vont toujours de pair. « *Chaque fois que nous tentons leur divorce, nous créons une pathologie psychologique ou physiologique* »¹⁸⁹ nous pointe de Quincey (2005, p. 153). Le comportement humain en tant qu'action incarnée signifie que notre connaissance objective est inextricablement liée à notre connaissance subjective.

- **La dimension de « l'inconscient cognitif »**

Ensuite, 'embodiment' peut également signifier les activités cognitives routinières qui fonctionnent habituellement trop vite et trop automatiquement pour l'esprit conscient, afin de se concentrer sur elles. Récemment, Lakoff et Johnson (1999, p. 9-15), chercheurs en sciences cognitives, les ont appelé *l'inconscient cognitif*. Yalom (1980) le nomme *une donnée existentielle*¹⁹⁰ et Cooper (2003) parle de *l'incarnation de notre être*¹⁹¹, les deux auteurs appartenant à la psychothérapie existentielle. Il s'agit de 'embodiment' comme une donnée ontologique-basale, c'est-à-dire la présence d'un processus continu inconscient incarné. Dans ce sens, 'embodiment' se réfère à la façon dont notre pensée conceptuelle est formée de nombreux processus sous le seuil de notre conscience ordinaire. Comme tels, ils sont généralement inaccessibles à l'introspection (Rohrer, 2006). Au sein de l'expérience directe, les réactions physiologiques et émotionnelles de la réponse au stress, sa base génétique et le maintien de l'homéostasie entre corps et esprit pointent une capacité innée à puiser dans les profondeurs d'un savoir incorporé ayant pour effet la survie (Damasio, 1999). La quête de survie grâce à la réaction de stress pourrait ainsi être considérée comme une des plus importantes manifestations universelles d'embodiment' (Freiler, 2007).

- **La dimension phénoménologique**

¹⁸⁹ Whenever we attempt to divorce them, we create a psychological or physiological pathology

¹⁹⁰ an existential given

¹⁹¹ embodiedness of our being

‘Embodiment’ comporte également un sens phénoménologique dans lequel il se réfère aux choses que nous remarquons consciemment sur le rôle de notre corps dans l’élaboration de nos identités et de notre culture, à travers des actes d’introspection consciente et de réflexion délibérée sur les structures vécues de notre expérience (Brandt, 2000, 1999, cité par Rohrer, 2006). Il est impossible d’aborder le sujet d’‘embodiment’ dans sa dimension phénoménologique sans parler de deux contributeurs importants, c’est-à-dire Merleau-Ponty et Gendlin (Price *et al*, 2011).

Merleau-Ponty

Les idées séminales de Merleau-Ponty concernant ‘embodiment’ ont été publiées dans *La primauté de la perception* (1964) et dans *La phénoménologie de la perception* (1945/1962). Son travail dans ces volumes représente une tentative de sauver le corps des dangers du relativisme, où le corps pourrait être considéré comme une simple chose ressentie, parmi tous les autres objets possibles. (Price *et al*, 2011).

La philosophie du corps de Merleau-Ponty présente un corps holistique, un corps pleinement réalisé quand il s’unifie avec l’esprit. Les principes de sa philosophie du corps comprennent les modalités par lesquelles on fait l’expérience du monde, on leur donne sens et on s’exprime à travers notre corps. Dans sa perspective, le corps est le centre de tout (l’expérience, la connaissance, l’apprentissage, la perception, l’émotion...). Le corps fonctionne donc comme « *un instrument général de ma compréhension* », il est « *la texture commune de tous les objets* » (Merleau-Ponty, 1945, p. 272). « *En somme, mon corps n’est pas seulement un objet parmi tous les autres objets, il est un objet **sensible** à tous les autres, qui résonne pour tous les sons, vibre pour toutes les couleurs, et qui fournit aux mots leur signification primordiale par la manière dont il les accueille* » (Ibid., p. 273). Merleau-Ponty affirme que le corps est au cœur de toute notre expérience et nous relie à l’environnement plus large, fonctionnant comme « *le véhicule de l’être au monde* » (1945, p. 97). Les expériences ne sont pas passives, nous *n’avons pas des expériences, nous sommes* plutôt nos expériences : « *être une expérience, c’est communiquer intérieurement avec le monde, le corps et les autres, être avec eux au lieu d’être à côté d’eux* » (Merleau-Ponty, 1945, p. 113). De cette manière notre corps nous permet non seulement de recueillir des expériences mais de les communiquer à des tiers, faisant référence à l’interdépendance au sein de ‘embodiment’. À côté du détachement et de l’objectivation du corps, on apprend alors

que « *nous sommes corps (...) nous sommes au monde par notre corps, et en tant que nous percevons le monde avec notre corps (...) en reprenant ainsi contact avec le corps et avec le monde, c'est aussi nous-même que nous allons retrouver* » (Merleau-Ponty, 1965, p. 239).

Un composant supplémentaire et intéressant puisé des travaux de Merleau-Ponty est la notion de pré-réflexivité. La conscience pré-réflexive se caractérise comme un ressenti que nous avons avant de faire toute réflexion sur les expériences. Il est implicite et se réfère à la sensation subjective d'expériences. Merleau-Ponty pointe en ce qui concerne l'expérience de la perception, que « *la perception originnaire est une expérience non-thétique, pré-objective et préconsciente* » (Merleau-Ponty, 1945, p. 279), suggérant qu'il n'y a pas de prise de conscience d'une idée ou d'une pensée (en l'occurrence sur le corps) au moment où l'on vit une expérience. La perception, dans le cadre d'une expérience, se compose d'une sensation et d'une interprétation permettant d'accéder aux aspects de l'expérience sur le plan provisoire, c'est-à-dire temporairement et sous certaines conditions. Tandis que le corps se présente comme unifié dans la philosophie de Merleau-Ponty, il reconnaît les deux aspects, corps et esprit réfléchissant, mais de telle sorte que ce sont deux systèmes qui fonctionnent ensemble. Une pensée consciente ou une réflexion renvoie toujours à l'expérience elle-même. Par conséquent, le pré-réflexif est omniprésent dans l'expérience incarnée (Tobin, 2012).

Gendlin

Le travail de Gendlin, philosophe et psychologue humaniste (élève de Rogers), a pour objectif de poursuivre cette tradition phénoménologique. Pourtant pour lui, le corps est davantage qu'un centre pour percevoir, comme le décrit Merleau-Ponty, « *mais également pour agir et pour parler en situation* »¹⁹² (Gendlin, 1992, p. 345). Comme le pointent Price *et al*, Gendlin renverse l'ordre de la primauté de la perception, avec ses restants d'un ordre de haut en bas commun pour les phénoménologues précoces. Au lieu de cela, il annonce :

« Nous devons bouleverser cet ordre antique totalement. Si on commence avec le corps de la perception, trop d'interactions et de complexité doivent être

¹⁹² but also of acting and speaking in situations

*ensuite ajoutées. La perception n'est pas le fond. Il y a une complexité corporelle implicite et interactionnelle qui vient en premier – et qui est encore avec nous maintenant »*¹⁹³ (Gendlin, 1992, p. 253).

Cette complexité corporelle implicite et interactionnelle est un concept philosophique qui rompt avec le concept philosophique de la primauté de la perception et pointe pour un nouvel ordre expérientiel que l'on peut ressentir dans l'ici et le maintenant (Price *et al*, 2011). Expérimenté de cette façon, le corps n'est pas d'abord la perception, le processus tissulaire, la cognition ou le sentiment. Bien que le corps contienne ces éléments, ils ne fonctionnent pas séparément d'abord pour ensuite agir afin de créer une expérience de vie consciente (Lamboy, 2003). Au contraire, « *la présence dans l'instant est un corps qui travaille de manière implicitement sentie et ressentie, entière et complexe »*¹⁹⁴ (Ibid., p. 2).

Gendlin a fondé une méthode, le « focusing » « *consistant en un processus de prise de conscience de la perception globale qu'a le corps d'une expérience vécue. En ayant recours au focusing, la personne accède alors à de nouvelles informations significatives pour sa vie »* (Marchand, 2012, p. 29). Le focusing, mettant « *la personne en présence des liens qui la relie au monde dans l'expérience directe et immédiate d'elle-même »* (Lamboy, 2003, p. 168) permet de développer ce que Gendlin nomme le « sens corporel »¹⁹⁵ ou encore le « sens expérientiel »¹⁹⁶, évitant l'assimilation du sens corporel à une dimension purement physiologique. Ce sens corporel correspond à la « *sensation globale qui vous informe en permanence sur tout ce qui se passe en vous et autour de vous »* (Gendlin, 2006, p. 7), afin de s'accorder au processus de la vie et d'en suivre la logique interne. Cette subjectivité, significative des liens qui unissent la personne au monde est pour ainsi dire « *un mode de connaissance « primaire », original, fondamental »* (Lamboy, 2003, p. 179). La notion d'*experienting*, avec son suffixe anglais « *ing* », traduit justement « *l'expérience concrète immédiate, globale qui résulte de l'incessant échange organisme/environnement comme processus en*

¹⁹³ Let us upset that ancient order altogether. If one begins with the body of perception, too much of interaction and intricacy has to be added on later. Perception is not the bottom. There is an implicit interactional bodily intricacy that is first - and still with us now.

¹⁹⁴ present in the moment is an implicitly working felt or sensed body, whole and intricate

¹⁹⁵ bodily felt sense

¹⁹⁶ experiential sense

transformation » (Lamboy, 2003, p. 174) et se donne à travers le sens corporel, expérientiel. Si l'*experiencing* est donc toujours plus vaste que la conscience que l'on peut en avoir, sa frange consciente se fait sentir et percevoir à travers des sensations particulières qui forment ce sens corporel. « *La proximité avec l'experiencing rend la personne présente à elle-même. Elle lui donne le goût d'elle-même dans une intimité retrouvée* » (Ibid., p. 191). Dans cette théorie/thérapie, « *le corps est vu comme l'être humain total, avant la scission corps-esprit* » (Leijssen, 1990, p. 227) ; la personne accède à une connaissance globale complexe, où tout est interconnecté.

Cette perception physique interne particulière (Gendlin, 2006, p. 21) a son propre sens, difficile à décrire parce qu'elle pousse au-delà du niveau des sensations émotionnelles ou physiques, contenant implicitement des éléments psychologiques (émotions, souvenirs, désirs, pensées, observations, rêves ou *feelings*, comme possibilités de 're-connaître' ce qui se produit dans le corps). « *Contenir implicitement signifie que (...) ces éléments peuvent surgir d'un sens corporel. Mais ils ne sont pas là en tant que tels, comme des choses dans une boîte* » (Gendlin, cité par Lamboy, 2003, p. 214).

En contactant la dimension expérientielle, il est possible d'aller là où les choses ne se sont pas encore différenciées en contenus spécifiques distincts. Cette notion est liée à celle d'implicite, ou de pré-reflexivité chez Merleau-Ponty. Gendlin (2004) a étendu son concept de sens corporel en développant et en incluant la notion de *carrying forward* (Gendlin, 2004), « *une connaissance implicite du corps qui en même temps renvoie à quelque chose et l'amène vers l'avant.* » Selon Gendlin, le corps est « *un corps situationnel* »¹⁹⁷ (2004, p. 148) qui est au cœur de l'expérience et de l'environnement (être-dans-le-monde). Afin de '*carrying forward*', nous devons « *utiliser nos sens corporels implicites de la situation entière* »¹⁹⁸ (Ibid., p. 131). À partir de là, le concept de « *zig-zagging* » émerge et se met en œuvre dans le processus. Il ressemble au mouvement d'aller/retour entre la réflexivité et la pré-reflexivité de Merleau-Ponty. Le *zig-zagging* nous emmène entre cette compréhension implicite et la connaissance, la

¹⁹⁷ is an implicit knowledge of the body that both refers back to something and brings it forward. To Gendlin, the body is a – situational body

¹⁹⁸ use our implicit bodily sense of the whole situation

partageant vers l'extérieur souvent par la parole. Mais ce que le *zig-zagging* nous permet de faire est de vérifier dans le corps, de voir si les mots sont justes, puis de les mener vers l'avant, encore et encore de l'implicite jusqu'à l'accomplissement. « *La connaissance de soi, s'enracine donc dans la présence à soi* » (Lamboy, 2003, p. 194). Peut-être même, comme le suggère Lamboy, « *est-il possible de s'immerger dans cette dimension ouverte (...) et de passer de l'autre côté du miroir : se laisser aller à ces sensations si ténues, les pénétrer par l'intérieur en une intensité de présence à soi et une expansion de conscience qui se passent de toute connaissance explicite* » (Ibid.).

Le processus expérientiel « *se conjugue au présent tout en se déroulant dans le temps* » (Lamboy, 2003, p. 207), et rend compte de la globalité présente activée dans l'instant. Ce présent figure l'actualisation d'un processus qui a sa source dans le passé, mais préfigure également l'ébauche d'un futur, il contient un « *futur implié* » (Gendlin, cité par Lamboy, 2003, p. 207), ce qui voudrait et aspire à être. Ce n'est pourtant pas le passé tel qu'il était alors, mais tel qu'il est ici et maintenant, dans sa pertinence d'aujourd'hui. L'écoute du présent, *l'experiencing*, permet donc de renouer avec des expériences passées telles qu'elles interfèrent dans le présent et influencent l'actualité, mais laisse également deviner l'étape suivante.

Pour Husserl et Merleau-Ponty, 'embodiment' se réfère non seulement à l'expérience vécue de notre propre corps, mais aussi à la façon dans laquelle l'expérience d'autres organismes animés se déplaçant diffère de notre expérience d'autres objets en mouvement dans le monde physique. Ce postulat a trouvé soutien théorique dans les neurosciences cognitives par la découverte du système « neurone en miroir » dans le cortex pré-moteur (Rizzolatti & Craighero 2004 ; Gallese *et al*, 1996). Dans ce système on a démontré que les primates ont des systèmes neuronaux qui sont activés non seulement par leur comportement moteur mais aussi par le témoignage d'une autre action moteur. Gallagher (2005) suggère que le sens émergent de « l'intercorporéité » de l'activité des neurones miroir peut servir de base de l'intersubjectivité humaine.

➤ *La conscience corporelle*

Dans ces dernières années, une construction nommée « *la conscience corporelle* »¹⁹⁹, définie comme « *la capacité de reconnaître des signaux corporels subtils* »²⁰⁰ (Baas *et al*, 2004), est devenue un sujet de recherche scientifique dans un large éventail de recherches sur des thématiques de santé. Bien qu'une définition claire soit rarement fournie (Bekker *et al*, 2008 ; Haugstad *et al*, 2006), cette conscience corporelle implique un focus attentionnel et la prise de conscience des sensations internes du corps.

Traditionnellement, le terme a été utilisé dans des études sur l'anxiété et les troubles paniques pour décrire une attitude cognitive caractérisée par une attention exagérée du patient sur les symptômes physiques, sur l'amplification somato-sensorielle (c'est-à-dire la tendance à éprouver des sensations corporelles normales comme nocives et intenses), la rumination et la croyance en des résultats catastrophiques (Cioffi, 1991). Des études récentes ont montré en revanche que l'amplification somato-sensorielle ne reflétait pas une sensibilité accrue envers les sensations corporelles (Aronson *et al*, 2006 ; Bogaerts *et al*, 2008 ; Mailloux et Brener, 2002 ; Stepyoe et Noll, 1997) : en effet, les sujets percevant des sensations corporelles normales comme intenses et troublantes sont plutôt moins précis dans la détection de sensations corporelles subtiles. Ainsi, la capacité à remarquer des sensations corporelles subtiles peut être considérée comme un processus distinct de l'amplification somato-sensorielle. Ces résultats semblent en contradiction avec la conception traditionnelle de la conscience corporelle et suggèrent que la conscience corporelle est « *une construction complexe et multidimensionnelle* »²⁰¹ (Mehling *et al*, 2009, p. 2) distinguant les modes d'attention 'penser' au corps de 'être présent' au corps. La capacité humaine de passer d'un état de pensée à des symptômes physiques (interpréter, évaluer et éventuellement ruminer avec la peur de l'hyper-vigilance) à un état de présence perceptuelle au corps, est aussi bien l'objet d'un discours philosophique qu'une qualité particulière du corps (Leder, 1990 ; Varela *et al*, 1991 ; Gadow, 1980).

¹⁹⁹ body awareness

²⁰⁰ vermogen om subtiele lichaamssignalen te herkennen

²⁰¹ a complex, multi-dimensional construct in need of more nuanced conceptualization

Reflétant la complexité de cette construction, Mehling *et al* ont défini la conscience corporelle comme :

« La prise de conscience sensorielle provenant d'états physiologiques corporels, de processus (y compris la douleur et l'émotion) et d'actions (y compris le mouvement), fonctionnant comme un processus interactif incluant une appréciation globale de la personne, façonné par ses attitudes, ses croyances et son expérience dans un contexte social et culturel »²⁰² (2012, p. 2).

Cette conceptualisation englobe la conscience proprioceptive et intéroceptive du point de vue psycho-physiologique et neuroscientifique, repose biologiquement sur l'activité neuronale proprioceptive et intéroceptive et comprend des aspects cognitifs et comportementaux de la perception.

Bien que la plupart de la perception proprioceptive et intéroceptive reste inconsciente, la conscience proprioceptive se rapporte à la perception consciente des angles articulaires et des tensions musculaires, du mouvement, de la posture et de l'équilibre (Laskowski, cité par Mehling *et al*, 2012) ; la perception intéroceptive se réfère à la perception consciente des sensations de l'intérieur du corps créant le sens de l'état physiologique du corps, telles que le rythme cardiaque, la respiration, la satiété et les sensations du système nerveux autonome liées aux émotions (Barrett *et al*, 2004 ; Cameron, 2001 ; Craig, 2002). Le terme intéroception a été introduit en 1906 par Sherrington et a eu sa propre histoire de définitions, parfois comprenant la proprioception ou suggérant son inscription, tandis que les autres fois, il a été clairement séparé de la proprioception comme perception viscérale (Mehling *et al*, 2012). Sur la base des recherches récentes de neuro-anatomie, Craig (2002) a redéfini l'intéroception comme le sens de la condition physiologique du corps matière²⁰³ comprenant l'information des nerfs sensitifs autonomes du corps entier ainsi que la douleur et le toucher sensuel, comme neuro-anatomiquement distincte de la proprioception.

Dans la littérature croissante sur l'intéroception, des recherches émergentes relient la prise de conscience de toutes les sensations physiques internes aux activités de régions cérébrales, plus précisément dans l'insula antérieure, organisée somato-

²⁰² the sensory awareness that originates from the body's physiological states, processes (including pain and emotion), and actions (including movement), and functions as an interactive process that includes a person's appraisal and is shaped by attitudes, beliefs, and experience in their social and cultural context

²⁰³ material

topiquement. Ces activités de l'insula semblent fournir une méta-représentation intégrée de l'état de l'ensemble du corps comprenant l'expérience intérieure du corps, les émotions et la douleur (Craig, 2010). Il a été démontré expérimentalement que le lien entre la prise de conscience intéroceptive et les sensations physiques est un élément clé pour le règlement de l'affect (Dunn *et al*, 2011 ; Sze *et al*, 2010), la prise de décision (Dunn *et al*, 2011 ; Kirk *et al*, 2011) et la conscience de soi (Cameron, 2002 ; Damasio, 1999, 2003 ; Herbert et Pollatos, 2012). Bien que ces recherches aient conduit à une nouvelle compréhension du lien entre les émotions et la perception de la douleur d'une part et l'intéroception d'autre part, elles sont restées bien loin d'aspects comportementaux et cognitifs importants, pourtant bien connus dans la recherche de la perception et de la douleur psychologique, tels que l'évaluation et les croyances (p. ex. la dramatisation), la régulation de l'attention (p. ex. l'ignorance, la distraction), le comportement (p. ex., l'évitement, l'adaptation), l'anticipation et l'expérience passée (Mehling *et al*, 2012). Pourtant, la perception intéroceptive est un produit de la perception consciente et donc un processus psychobiologique modifié par des fonctions complexes, interactives, bidirectionnelles et évaluatives, influencé par l'appréciation, les croyances, l'expérience passée, les attentes et les contextes. A l'instar du psychophysiologiste Cameron (2001) et d'autres (Verdejo-Garcia, 2012), Mehling *et al* (2012) proposent d'élargir la conceptualisation de la perception intéroceptive couramment utilisée en neurosciences à une version incluant ces aspects interprétatifs et organisateurs de la perception et définissent par conséquent la perception corporelle comme suit :

«La conscience corporelle (...) est l'aspect subjectif, phénoménologique de la proprioception et de l'intéroception entrant dans la conscience éveillée et modifiable par des processus mentaux y compris l'attention, l'interprétation, l'appréciation, les croyances, les mémoires, le conditionnement, les attitudes et l'affect »²⁰⁴ (Mehling, 2011, p. 1)

Pourtant, selon Price *et al* (2011), les structures biologiques hypothétiques qui pourraient expliquer la perception et/ou la conscience ne sont pas comprises comme étant le fondement de l'expérience. Au lieu de cela, l'expérience de la conscience corporelle a sa fondation comme un sens entier. La façon dont les êtres humains vivent

²⁰⁴ Body awareness, (...), is the subjective, phenomenological aspect of proprioception and interoception that enters conscious awareness, and is modifiable by mental processes including attention, interpretation, appraisal, beliefs, memories, conditioning, attitudes and affect

l'expérience vient donc en premier lieu, ce qui représente une inversion de l'ordre commun (c'est-à-dire l'information du système nerveux central engendre la perception engendrant la conscience), essentielle pour garder une compréhension phénoménologique de la conscience corporelle.

Du point de vue psychophysiologique, Fögel (2009) fait une distinction entre la *conscience de soi incarnée*²⁰⁵ (ESA) et la *conscience de soi conceptuelle*²⁰⁶ (CSA). La conscience incarnée est l'expérience ressentie dans le moment présent avec des sensations comme la chaleur, le doux, le vertige, et des émotions comme le bonheur, la tristesse, la menace... Cette conscience dépend selon l'auteur des processus neurobiologiques ressentis de l'intéroception et du schéma corporel et la capacité d'être dans le présent émotionnel, subjectif²⁰⁷. Ces trois processus impliquent la possibilité de se concentrer sur ce que le corps vous dit en ce qui concerne les sensations physiques, les états de sentiments émotionnels et la position, l'action et la relation du corps avec d'autres personnes et des objets²⁰⁸. La conscience de soi conceptuelle par contre se compose des modes de pensées, des évaluations et des jugements sur soi (Fögel, 2012). La conscience de soi conceptuelle est linguistique et traduit en grande partie l'histoire que nous pouvons raconter de nous-mêmes, y compris les événements passés et les projections pour l'avenir. La conscience de soi incarnée est matérialisée dans le temps présent et est toujours expérientielle ; elle précède le langage et parle du corps dans l'ici-et-maintenant.

Dans une recherche auprès de 44 praticiens et patients de la réhabilitation psychiatrique, Gyllensten *et al* (2010) ont, pour leur part, développé une compréhension théorique ancrée de la conscience corporelle, au sens où la méthode de théorisation ancrée a guidé leur construction des données et leur analyse. Le cadre théorique a intégré des catégories, des concepts et des hypothèses sur la conscience corporelle expérimentée par des professionnels et des patients en réadaptation psychiatrique. La

²⁰⁵ embodied self awareness

²⁰⁶ conceptual self awareness

²⁰⁷ neurobiological felt sense processes of interoception and body schema, and the ability to be in the subjective emotional present

²⁰⁸ These three processes involve the ability to focus on what the body is telling you with regard to physical sensations, emotional feeling states and the position, action and relationship of the body to other beings and objects

catégorie centrale était reliée à deux autres catégories : « *se sentir vivant dans le corps* »²⁰⁹ et « *vivant en relation par rapport aux autres et à la société* »²¹⁰.

La sous-catégorie « *se sentir vivant dans le corps* » a été conçue comme un aspect important du processus consistant à être plus conscient du corps et à l'éprouver soi-même de l'intérieur afin de reconnaître ses besoins. Un point essentiel était le fait que les expériences corporelles existent toujours dans le moment présent. L'expérience corporelle d'équilibre et de stabilité de soi-même a été vécue comme expérience fondamentale reliée à la conception du bien-être et de contrôle. Comprendre ses émotions et ses besoins grâce à la prise de conscience corporelle a été compris en tant que base de confiance en soi, la confiance²¹¹ en soi-même et la capacité de prendre soin de soi et de ses propres besoins, physiquement et mentalement. La sous-catégorie « *vivant par rapport aux autres et à la société* » a été conçue comme aspect important pour le soi incarné afin d'interagir avec les autres et également pour la participation sociétale.

Selon cette recherche, la conscience corporelle a donc été comprise comme base de la capacité de reconnaître ses besoins et ses émotions, comme aspect élémentaire de la santé physique et psychologique et comme indissociable de l'identité. (Gyllensten *et al*, 2010). L'identité incarnée augmente chez les participants la capacité de faire l'expérience de soi-même, de se relier à d'autres personnes, aussi bien qu'à la société dans son ensemble. L'expérience d'une conscience corporelle bien développée a été vécue comme plus satisfaisante, comme un état d'être en paix avec soi-même, alors qu'une conscience corporelle développée inadéquate semble conduire à un sentiment de ne pas être en vie, ou de manquer quelque chose d'important dans sa vie. Ces résultats peuvent aussi être compris dans une perspective d'empowerment, qui désigne une capacité accrue d'agir en lien avec l'identité incarnée. Dans cette recherche, « *la conscience corporelle a été vécue comme un plateforme d'action dans ou sur sa vie avec des effets positifs sur les valeurs, la société et la santé* »²¹² (Gyllensten *et al*, 2010, p.

²⁰⁹ living in the body

²¹⁰ living in relation to others and to society

²¹¹ trust

²¹² body awareness was experienced as a platform for action in or upon life with positive effects on values, society, and health

444).

Finalement, afin de centraliser la voix souvent vulnérable du corps dans les pratiques thérapeutiques, empiriques, socioculturelles et contemplatives, Caldwell a inventé le mot « *plénitude du corps* »²¹³ en analogie avec la pleine conscience. Pour Caldwell, cette plénitude du corps commence

« ... lorsque le soi incarné est tenu dans un environnement conscient et contemplatif, couplé avec un engagement sans jugement avec les processus corporels, une acceptation et une appréciation de sa nature corporelle et une orientation éthique et esthétique vers le choix de l'action juste pour qu'une diminution de la souffrance et une augmentation du potentiel humain puissent émerger »²¹⁴ (2014, p. 73).

La conscience corporelle est donc fondamentale pour le processus d'«*embodiment*» impliquant l'expérience d'un ressenti général corporel, mais également les informations venant du corps interne (Price *et al*, 2011 ; Todres, 2007). Il est intéressant pour mon propos de savoir que des recherches sur la psychothérapie expérimentale montrent que l'accès à l'expérience corporelle intérieure s'accompagne souvent d'un changement transformationnel impliquant un changement du ressenti corporel et des compréhensions nouvelles (Hendricks, 2001). 'Embodiment' est donc une expérience à plusieurs niveaux (Krieger, 2005), définie par Freiler comme « *un moyen de construire des connaissances grâce à un engagement direct dans des expériences corporelles et à une habitation de son corps à travers un sentiment ressenti d'être-dans-le-monde* »²¹⁵ (Freiler, 2008, p. 40). Ceci implique un sentiment de connectivité et d'interdépendance, par le biais de l'essence d'une expérience vécue au sein de son humanité totale, aussi bien avec le corps qu'avec l'esprit, et un sentiment de percevoir, d'interagir et de s'engager dans le monde environnant. L'apprentissage incarné se définit alors, simplement énoncé, comme le fait « *d'être attentif au corps et à ses expériences comme moyen de savoir* »²¹⁶ (*Ibid.*).

²¹³ bodyfulness

²¹⁴ Bodyfulness begins when the embodied self is held in a conscious, contemplative environment, coupled with a non-judgmental engagement with bodily processes, an acceptance and appreciation of one's bodily nature, and an ethical and aesthetic orientation towards taking the right action so that a lessening in suffering and an increase in human potential will emerge

²¹⁵ 'embodiment' is defined as a way to construct knowledge through direct engagement in bodily experiences and inhabiting one's body through a felt sense of being-in-the-world.

²¹⁶ being attentive to the body and its experiences as a way of knowing.

3.2.3. Des recherches sur des pratiques corporelles basées sur le mouvement

Dans une revue sur les interventions corps-esprit pour accompagner la douleur chronique chez des adultes plus âgés, Morone et Greco (2007) font une catégorisation intéressante en distinguant des interventions basées sur la relaxation (p. ex. le biofeedback), sur la concentration (p. ex. la méditation) et sur le mouvement (p.ex. le tai-chi et le yoga). Dans cette recherche, les interventions utilisant des techniques corporelles basées sur le mouvement sont les plus intéressantes, c'est pourquoi j'en présenterai quelques-unes.

Beaudoin (1999), par exemple, a exploré l'utilisation d'approches axées sur le corps pour soulager des malaises, tels que des maux physiques ou émotionnels, ainsi que pour encourager le bien-être général. Six participants adultes ont été sollicités pour utiliser des approches axées sur le corps telles que l'Eutonnie, les techniques d'Alexander ou celles de Feldenkrais. Les participants ont effectué les approches de manière autonome et étaient en mesure de choisir la technique qu'ils utiliseraient. Les résultats de cette recherche indiquent que les sujets utilisent plusieurs éléments de leur apprentissage somatique dans des situations quotidiennes de distress: le mouvement ; la modification de la posture ; l'attention aux situations ; la prise de conscience des sensations corporelles ; l'accompagnement des situations, des événements, de leurs sentiments ; et la présence à l'instant.

Price (2005) a examiné l'utilité de la *Thérapie Orientée sur le corps*²¹⁷ pour soigner 24 femmes, toutes victimes d'abus sexuel pendant leur enfance. C'est une thérapie combinant la psychothérapie avec une composante de toucher et d'autres exercices de conscience corporelle comme la respiration profonde, l'intention mentale d'une prise de conscience corporelle intérieure, une activité similaire à la méditation de la pleine conscience et l'attention posée sur l'éprouvé de la méthode Focusing de Gendlin (Price, 2005, pp. 49-50). Les participants à cette recherche ont fait l'expérience d'une augmentation de leur niveau de conscience corporelle facilitant un changement dans leur perception, de la « désincorporation » vers l'incarnation (*Ibid.*, p. 55).

²¹⁷ Body-Oriented Therapy

Mills et Daniluk ont examiné des expériences d'«embodiment» en explorant des expériences vécues et des significations tirées d'un engagement en danse-thérapie pour des femmes, également victimes d'abus sexuel pendant leur enfance. Les « *femmes dans cette recherche ont souligné l'importance d'être capable de se déplacer 'hors de leurs têtes' et au-delà de leurs défenses cognitives, afin de pouvoir commencer à participer à leurs sensations corporelles, leurs sentiments et leurs impulsions* »²¹⁸ (2002, p. 85). La connexion entre les émotions et l'expérience corporelle par le biais des mouvements de danse a facilité un changement profond et la guérison pour ces femmes.

Ekerholt et Bergland (2008) ont examiné la respiration des patients lors d'une séance de physiothérapie psychomotrice norvégienne (PGPN). PNGP utilise le massage, l'exercice et le mouvement afin d'influencer « *l'interaction entre les émotions, la respiration, les conditions musculaires, la posture, les mouvements et le fonctionnement du système nerveux autonome* »²¹⁹ du patient (Ekerholt & Bergland, 2008, p. 833). Il ressort que les réactions du patient précisent son image de soi et sa conscience corporelle, et que tout est exprimé par le biais de sa façon de respirer. En se connectant à la respiration par cette technique, on note une augmentation de la conscience corporelle, un sentiment d'unité entre corps et esprit, une plus grande attention aux réactions corporelles et une augmentation des sentiments d'autonomisation et de confiance (Ekerholt & Bergland, 2008).

Freiler (2007) a mené un projet de recherche-action intégrant des expériences d'apprentissage incarné dans un enseignement supérieur de soins infirmiers. Des exemples d'activités utilisées pour faciliter les expériences d'«embodiment» étaient entre autres : l'attention sur la conscience corporelle à travers un prisme culturel par la pratique du tai-chi et la consigne de mettre l'accent sur l'expérience sensori-motrice et la perception sensorielle grâce à la respiration diaphragmatique, l'imagerie guidée, la relaxation musculaire progressive, le yoga et une expérience de visualisation guidée « feu de camp ». Initialement, les participants au projet ressentaient des difficultés à exprimer verbalement leur «embodiment» en tant que concept, mais ils ont

²¹⁸ the women in this study underscored the importance of being able to move 'out of their heads' and past their cognitive defenses, so that they could begin to attend to their bodily sensations, feelings, and impulses

²¹⁹ interaction among emotions, breathing, muscular conditions, posture, movements, and autonomic functioning

graduellement développé cette capacité par le biais de leur propre engagement expérientiel et dans les processus sociaux. Les expériences d'apprentissage incarné progressant tout au long du semestre, les participants ont exprimé graduellement une sensation de plus grande incarnation dans le monde. Des connexions viscérales, émotionnelles et physiologiques de conscience incarnée intensifiée ont été décrites par les participants, telles qu'un « *accordage* » avec leur corps, une capacité d'« *écouter* » leur corps s'entretenir avec eux, le sentiment que le corps leur dit quelque chose, et qu'ils sont « *plus conscients* »²²⁰ de leurs expériences corporelles et de leur environnement.

Dans une autre recherche, Lord (2002) a exploré l'apprentissage incarné et somatique en relation avec le bien-être. L'approche de Lord a examiné l'incidence positive potentielle d'un apprentissage incarné et somatique sur le bien-être dans un programme pour faciliter le mieux-être du personnel d'un campus d'université. Des expériences en yoga, Qi Gong et d'autres techniques de gestion de stress ont été mises en œuvre afin de mettre l'accent sur la conscience corporelle, la respiration, la flexibilité et la dimension spirituelle du bien-être.

Finalement, dans une revue de recherches et de littérature sur le yoga, Mehta et Sharma (2010) ont exploré le yoga en tant que technique thérapeutique pour aider à soulager les symptômes et la progression de la dépression clinique. Mehta et Sharma, dans leur méta-analyse, citent l'importance du yoga comme moyen d'établir la connexion entre le corps et l'esprit par la méditation, les postures et des techniques de respiration et comme possibilité de promouvoir et de restaurer la santé corps-esprit (2010, p. 157).

En général, on peut dire que ces interventions de pratiques corporelles utilisant le mouvement augmentent la conscience corporelle et l'accordage entre le corps et l'esprit. Les participants commencent à écouter leur corps, ont plus d'attention et de compréhension pour leurs réactions corporelles et sont plus présent à l'instant. On parle même d'un sentiment d'autonomisation, d'un changement profond, d'une augmentation de la confiance en soi et du sens d'être incarné dans le monde. Il est intéressant de

²²⁰being in tune, listening, being more aware

constater aussi que les participants ont besoin d'un certain temps afin de pouvoir exprimer verbalement la notion d'«*embodiment*» et de développer ce sens incarné ; c'est un processus qui s'installe graduellement. Finalement, les expériences d'apprentissage incarné démontrent que « *'embodiment' est plus directement accessible à travers la sphère de la subjectivité grâce à un engagement direct et expérientiel en tant qu'autre façon de construire des connaissances* »²²¹ (Freiler, 2008, p. 43).

3.2.4. Vers une pédagogie corporéisée

A partir de recherches effectuées dans le champ de l'apprentissage holistique et somatique réalisé auprès des adultes, des lignes directrices peuvent être dégagées concernant une pédagogie corporéisée.

➤ *Un processus centré sur l'apprenant*

Une pédagogie visant l'apprentissage à partir de l'expérience doit être sensible aux *rythmes internes* spécifiques de chaque individu ou du collectif. Le projet pédagogique est centré sur l'apprenant plutôt que sur un programme d'enseignement ou de développement externe (Jordi, 2011). On semble donc être en contact avec des processus internes profonds de développement, en tant que force motrice de sens et de changement (Kaplan, 2002). C'est seulement en étant pleinement à leur rythme, ou connectés à leur « flux », que les personnes peuvent être présentes à leurs connaissances tacites et s'engager de façon significative (Jordi, 2011 ; Stelter, 2005).

➤ *Une relation égalitaire*

Des recherches ont montré que le rôle du pédagogue nécessite le développement d'une attitude de partenariat pour que l'apprentissage se fasse en tandem avec les apprenants (Baxter Magolda, 2000 ; Bennett, 2012 ; Grauerholz, 2001 ; Horst, 2007 ; Vella, 2000). Afin de créer un environnement d'apprentissage le plus démocratique et le plus équitable, les pédagogues doivent travailler à réduire les écarts de pouvoir et d'autorité (Baxter Magolda, 2000 ; Grauerholz, 2001 ; Horst, 2007). Le pédagogue doit également prendre la responsabilité de nourrir sa propre vie intérieure et sa capacité de

²²¹ embodied learning also demonstrate that 'embodiment' is most readily accessed through the realm of subjectivity facilitated by direct, experiential engagement as an alternative way to construct knowledge

savoir de multiples façons (Bennett, 2012; Horst, 2007; Vogel, 2000; Yorks & Kasl, 2002b).

Le *conscience incarnée de soi-même*²²² aide le pédagogue à trouver le langage évocateur résonnant avec la conscience incarnée de l'apprenant en enseignant par exemple le mouvement. Les mots viennent au moment où le pédagogue est pleinement présent dans l'instant; observer les apprenants suggère les mots qui aident les apprenants à aller au-delà de leurs restrictions (Fögel, 2009).

➤ *Un apprentissage relationnel*

Donner du sens à notre expérience est un processus relationnel – en interne entre les différents éléments de notre conscience et entre nos aspects personnels et sociaux, à l'extérieur entre nous et les autres personnes et au sein d'un collectif partagé. Dans de nombreux cas, l'individu et les relations collectives ne sont pas séparables, tout comme le personnel et social sont toujours intégrés (Jordi, 2011 ; Kemmis, 1985). Parce que l'apprentissage est toujours relationnel, il se nourrit du dialogue et de l'écoute, éléments essentiels de son processus (Fenwick, 2006 ; Stelter, 2005). Tout comme la connaissance intrinsèque de l'individu émerge à travers une écoute interne sensible et un dialogue entre les différents aspects de l'expérience, la connaissance incarnée expérientielle d'un collectif émerge à travers le partage (Stelter, 2005). L'aspect relationnel de l'apprentissage expérientiel inclut la co-émergence avec les situations et les environnements dans lesquels notre expérience est incarnée (Fenwick, 2006).

➤ *L'unicité de l'expérience dans l'ici et maintenant*

La plupart des possibilités créatives dépendent de la capacité d'être présent à la singularité de l'expérience du moment. La capacité d'être conscient dans le présent, pour s'engager dans l'unicité de notre expérience actuelle et pour éviter la prévisibilité, offre des possibilités d'apprentissage complexe et de la créativité (Jordi, 2011).

➤ *La résistance de l'apprenant*

Tandis que la pédagogie corporéifiée ouvre bien des portes pour l'apprentissage

²²² Embodied Self Awareness (ESA)

(Freiler, 2007), les éducateurs doivent reconnaître que tous les apprenants ne peuvent pas être à l'aise avec cette approche extra-rationnelle de l'apprentissage, certains peuvent même résister activement (Freiler, 2008). Certains apprenants sont moins enthousiastes à l'idée de se livrer à des activités de mouvement corporel, les jugeant comme un gaspillage de temps et loin d'un apprentissage "réel". Beaucoup d'adultes ne sont pas à l'aise dans leur corps, et l'idée que l'apprentissage peut se produire dans le domaine somatique est encore un concept étranger. Dans ces situations, il est important de déplacer les gens doucement hors de leur zone de confort en commençant par des exercices non menaçants, comme les sensibiliser aux zones de leur corps en tension et de progressivement passer à des activités plus difficiles. Une fois vaincu leur embarras initial ou leur inconfort, ils sont souvent surpris à quel point ils peuvent apprendre en engageant activement leur corps (Horst, 2007 ; Lawrence, 2012). « *La durée, la pertinence et la mise en place d'un espace confortable offrant le soutien et le choix pendant l'exploration dans l'expérience directe doivent être parcourus avec sensibilité dans des espaces d'apprentissage* »²²³ (Freiler, 2008, p. 45).

En tout cas, les apprenants doivent être très motivés pour participer (Grauerholz, 2001). Parfois la résistance de l'apprenant envers le corps peut être le résultat de normes et d'attentes culturelles enracinées, ou même le résultat d'abus antérieurs ou de violation de l'espace physique. Les éducateurs doivent être sensibles à ces expériences et permettre aux apprenants d'exclure certaines activités (Lawrence, 2012).

3.2.5. Des modèles intégratifs de l'apprentissage somatique

➤ *Le modèle de Horst*

Le modèle proposé par Horst (2007) donne une explication visuelle de l'apprentissage somatique et présente quatre domaines d'apprentissage — le kinesthésique, le sensoriel, l'affectif et le spirituel — tous reliés à l'apprentissage somatique.

²²³ timing, relevance, and establishment of a comfortable space that affords support and choices for exploration in direct experience need to be sensitively navigated in learning spaces

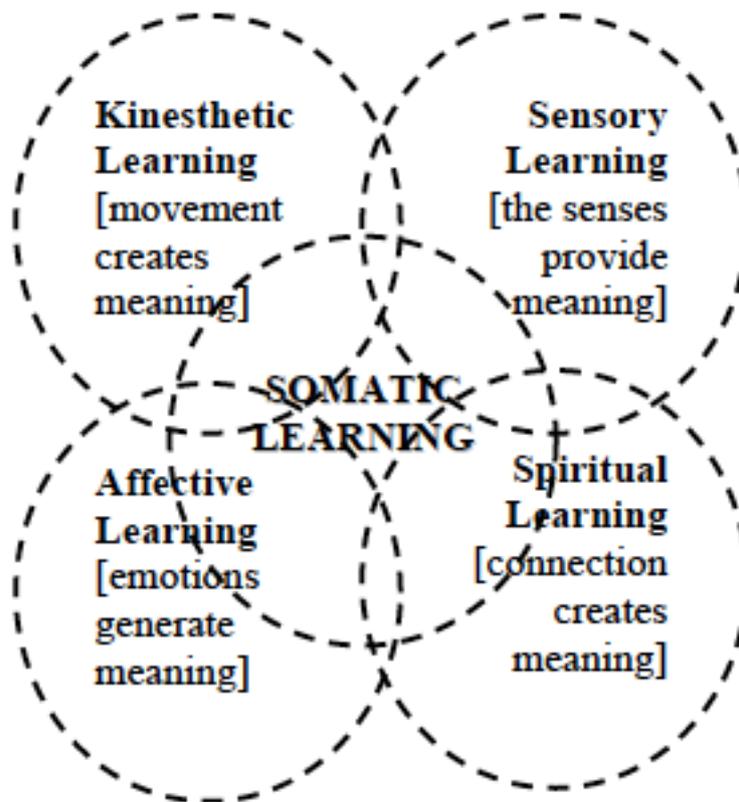


Figure 4 : Le modèle d'apprentissage somatique de Horst (2007)

L'intention de ce modèle est d'illustrer toutes les différentes manières dont l'apprentissage à travers le corps peut se produire et de montrer qu'en intégrant le plus de domaines possible, une approche plus incarnée de l'enseignement et de l'apprentissage émergera (Horst, née Amann, 2003). Cette auteure donne l'exemple de la pratique du yoga pour illustrer comment le corps puise dans chacun de ces quatre moyens d'apprentissage corporel. Les muscles se déplacent conjointement avec la respiration, créant un état de flux qui laisse souvent l'esprit ouvert à des émotions que nous ne pouvons pas reconnaître dans d'autres contextes. Les oreilles absorbent la musique et les yeux prennent éventuellement compte de la chandelle donnant le ton pour la pratique. « *Cette interconnexion de mouvement, d'émotion et de sens entraîne souvent un sentiment de connectivité, abordant le domaine spirituel. Le résultat est une*

*expérience somatique riche – une imbrication des multiples façons par lesquelles notre corps contribue à l'apprentissage »*²²⁴. (Amann, 2003, p. 8-9)

Après sa recherche sur la mise en œuvre d'une pédagogie somatique dans le management, Horst (2007) étend ce modèle en y incluant la cognition, le dialogue et la réflexion comme des aspects interdépendants dans l'apprentissage somatique. Alors que les conclusions de sa recherche ne mentionnent pas directement ces aspects, il y a des implications dans l'existence des participants. Le modèle précédent de l'apprentissage somatique insinuait implicitement que l'apprentissage cognitif existait dans le cadre de l'apprentissage somatique, mais ne l'incluait pas graphiquement. Un résultat de son étude indiquait que pour véritablement éliminer la tendance à classer l'apprentissage comme axé sur l'esprit ou sur le corps, non seulement les modèles rationnels ou cognitifs de l'apprentissage devraient laisser une place aux moyens d'apprentissage somatique, mais aussi que le modèle d'apprentissage somatique proposé devrait inclure les processus traditionnellement considérés comme ceux se produisant seulement dans l'esprit. Les recherches futures visant à favoriser l'apprentissage somatique devraient, selon l'auteure, envisager les aspects de la cognition, du dialogue et de la réflexion, créant ainsi de nouvelles voies pour l'apprentissage somatique.

➤ *Le modèle de Lawrence*

Lawrence s'est intéressée au cours de la dernière décennie au savoir holistique ou la connaissance au croisement du corps, de l'âme, du cœur et de l'esprit et leur relation à l'intuition (Lawrence, 2008, 2009 ; Lawrence et Dirkx, 2010). Elle a développé un modèle de travail afin d'expliquer ces modes de connaissance ; ce modèle montre un triangle à l'envers.

²²⁴ This interconnection of movement, emotion, and sense often result in a feeling of connectedness, which touches on the spiritual realm. The result is a rich somatic experience—an overlapping of the multiple ways our body contributes to learning

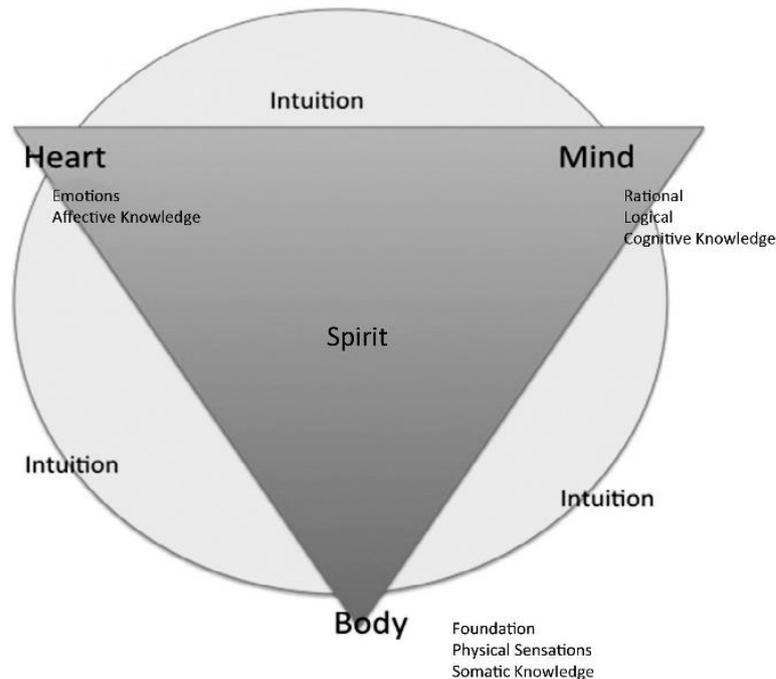


Figure 5 : Le modèle d'apprentissage somatique de Lawrence (2012)

Le cœur (la connaissance affective) et l'esprit (la connaissance cognitive) sont les deux points au sommet inversé du triangle, le corps est en bas et la connaissance spirituelle dans le centre, car difficile à saisir mais au centre de toutes les connaissances.

Le savoir incarné est au fond parce qu'il est fondamental. Le mode le plus primitif d'accès à la connaissance se réalise à travers le corps parce que nos premières formes de savoir sont préverbales. Les bébés, par exemple, savent dans et par leur corps qu'ils connaissent la détresse ou l'inconfort, des mois ou des années avant d'apprendre les mots pour nommer ces sentiments. La connaissance est également présente dans notre corps avant d'atteindre notre conscience. La tension, par exemple, est tout d'abord vécue dans le corps comme une raideur de la nuque, une nausée de l'estomac ou une mâchoire serrée. En outre, plusieurs de nos émotions fortes comprennent une composante physique : au moment où nous sommes tristes ou déprimés, nous sentons une lourdeur palpable et la peur peut se manifester par une accélération du rythme cardiaque ou par une hyperventilation. Le domaine spirituel « reflète un sentiment du mystère sacré, ou de crainte et est profondément lié à nos émotions et à notre corps »²²⁵

²²⁵ reflects a sense of the sacred, mystery or awe, and is deeply connected with our emotions and our bodies

(Lawrence et Dirkx, 2010, p. 149). Un moment spirituel profond peut, par exemple, être vécu à travers des frissons inattendus, des larmes ou un sentiment de bien-être. Même la connaissance cognitive qui semble être tout à fait rationnelle a souvent des composantes affectives et somatiques. Lawrence cite Mezirow (2000) décrivant des dilemmes désorientant, tels que la mort ou la perte d'emploi, qui créent des possibilités d'apprentissage transformationnel. Tandis que Mezirow a suggéré que le discours réfléchissant est le moyen d'aller vers cet apprentissage transformationnel, Lawrence pose que ces dilemmes viennent toujours avec des dimensions émotionnelles et physiques demandant d'être résolues au moins en partie de manière incarnée.

II. 4. La Pédagogie Perceptive : une méthode de développement de la Pleine Présence²²⁶

Avec le constat à l'esprit que le territoire non encore exploré de la présence évolue à la limite de la conscience humaine et permet d'envisager d'autres façons d'être, de connaître et de faire (Hardman et Hardman, 2013), et sur la base de mon expérience professionnelle d'accompagnement en Pédagogie Perceptive, je propose dans cette recherche d'étudier cette méthode originale en tant que chemin de développement de la Pleine Présence, c'est-à-dire la présence avec ses dimensions multiples: intra-, inter- et transpersonnelle. L'objectif de cette méthode d'accompagnement étant de faire « *du rapport à la subjectivité corporelle un fondement dynamique et puissant des modalités humaines d'action, de relation, d'acquisition de connaissances et de réflexion créatrice* »²²⁷, elle explore effectivement d'autres façons d'être, de connaître et de faire.

Cette discipline, issue des travaux du Pr. D. Bois autour des questions du corps, du mouvement, de la perception et de la subjectivité, est un prolongement de la fasciathérapie²²⁸, une thérapie manuelle de prise en charge de douleurs, d'états de tension et de stress physique et psychique. Comme pour la fasciathérapie, le corps est au cœur de la Pédagogie Perceptive, afin de réaliser son objectif de véritable transformation de la personne et de développer le rapport à la subjectivité corporelle. En plaçant le corps, son mouvement et sa sensibilité au cœur de son approche, la Pédagogie Perceptive s'inscrit pleinement dans une tendance émergente dans le domaine de l'apprentissage des adultes et même dans le domaine du leadership (Hansen *et al*, 2007 ; Harquail et King, 2010 ; Ladkin, 2011 ; Uhl-Bien, 2006; Sinclair 2005a), qui va à l'encontre de la tradition de séparation entre l'expérience corporelle et l'engagement cognitif. Les approches traditionnelles du leadership et les théories organisationnelles ont eu « *tendance à ignorer le corps...ou de le traiter comme un objet et rien d'autre* »

²²⁶ Bois, 2014, communication personnelle

²²⁷ CF3P. (s.d.). La pédagogie perceptive, origine et développement. Consulté 15 septembre 2013, à l'adresse <http://cf3p.info/index.php/qu-est-ce-que-la-pedagogie-perceptive>

²²⁸ pour des développements sur cette pratique voir Bois, Berger 1990; Courraud, 2007a, 2007b; Courraud-Bourhis, 1999

²²⁹ (Ropo & Parviainen, 2001, p. 1), mais de plus en plus, les auteurs de ce champ réalisent que ce « *corps n'est pas un objet que nous avons, mais une expérience que nous sommes* » ²³⁰ (Silow cité par Caldwell, 2014, p. 76).

L'accompagnement de la Pédagogie Perceptive vers la Pleine Présence est fondé sur le développement d'une modalité perceptive spécifique, offrant au sujet un rapport à son corps et à lui-même renouvelé. Les sensations qui en naissent constituent un univers expérientiel particulier, radicalement nouveau dans la plupart des cas, qui devient un terreau de sens. Afin de fournir au lecteur les bases d'une terminologie parfois technique, je présenterai d'abord cette perception spécifique et l'univers du Sensible avant de présenter l'accompagnement spécifique de la Pédagogie Perceptive vers la Pleine Présence.

Dans un premier temps, je présenterai la Pédagogie Perceptive comme chemin de développement de la Pleine Présence dans ces trois dimensions, c'est-à-dire intrapersonnelle, interpersonnelle et transpersonnelle, pour ensuite développer le processus de transformation spécifique de cette méthode et d'aborder les outils pédagogiques utilisés dans cette recherche.

4.1. L'univers du Sensible

4.1.1. Une perception du Sensible

Comme le nom l'indique, la Pédagogie Perceptive place au cœur de son accompagnement une pédagogie *de la perception*. Pourtant, il ne s'agit pas de la perception habituelle, entrevue comme rapport au monde extérieur *via* les cinq sens classiquement décrits et non plus du sens proprioceptif²³¹ ou intéroceptif, mais d'une perception *du sensible, émergeant d'une relation de soi à soi* » (Bois, 2007, p. 18). En effet, comme l'auteur le précise, cette *dimension du sensible (...) naît d'un contact direct, intime et conscient d'un sujet avec son corps* et s'inscrit dans un rapport à

²²⁹ tend to ignore the body (...) or treat it as an object and nothing else

²³⁰ the body is not a thing we have but an experience we are

²³¹ sens qui informe le cerveau, par des capteurs nichés au cœur des muscles et des articulations, de la posture et des mouvements corporels

certaines manifestations vivantes de l'intériorité corporelle » (Ibid.), ces manifestations étant des états et des mouvements qui habitent la matière constitutive du corps, perceptibles moyennant une formation et un entraînement perceptif adéquats. Cette perception du Sensible véhicule une dimension active, elle n'est pas là pour saisir uniquement, mais pour faire exister ce qui n'existerait pas sans cette nature de perception. Il s'agit donc « *de la perception du sujet lui-même, par lui-même, le Sensible n'existant que sous ce rapport d'immédiateté et d'intimité du sujet avec lui-même* » (Bois, Austray, 2007, p.12). Dans cette « *relation de soi à soi dans l'intimité d'une contemplation perceptive* » (Bourhis, 2007, p. 37), l'immédiateté n'est pas du tout une succession de moments présents mais plutôt « *une ouverture de ces moments qui se fondent ensemble pour donner à ce présent une épaisseur, une réalité de matière, donnant un sentiment tout autant spatial que temporel* » (Bois, Austray, 2009, p. 125). Afin de marquer et de rendre visible cette distinction entre la perception sensible, dévouée à la saisie du monde, et la perception *du* sensible, émergeant d'une relation de soi à soi, le terme Sensible est non seulement utilisé comme substantif, mais D. Bois s'est également orienté vers le choix de l'écrire avec un S majuscule pour distinguer la perception du Sensible qui est orientée vers l'intériorité du corps vivant et la perception sensible qui se rapporte aux cinq sens habituels (Bois, 2012, site personnel). « *Pour éviter la confusion entre ces deux modalités perceptives, nous avons pris soin d'ajouter un S majuscule au terme 'Sensible' pour définir la 'noblesse' du vécu qui se donne au cœur de la perception de soi, ou de la vie en soi.* »

Cette définition de la perception du Sensible va plus loin que l'incorporation, qu'on peut définir brièvement « *comme une conscience de et une participation active avec les états et les actions corporels* »²³² (Caldwell, 2014, 73) et même plus loin que la « *conscience corporelle* »²³³, étant « *la capacité de reconnaître des signaux corporels subtils* »²³⁴ (Baas et al., 2004) ou encore « *l'aspect subjectif et phénoménologique de la proprioception et de l'interoception entrant dans la perception consciente et adaptable*

²³² embodiment as awareness of and active participation with the body's states and actions

²³³ bodyawareness

²³⁴ vermogen om subtiele lichaamssignalen te herkennen

par des processus mentaux »²³⁵ (Mehling *et al.*, 2011, p. 1). A mon avis, cette perception du Sensible fait plutôt écho à la « plénitude du corps », ce mot inventé par Caldwell (2014) en analogie avec la pleine conscience, afin de centraliser la voix souvent délicate du corps dans les pratiques thérapeutiques, empiriques, socioculturelles et contemplatives. Pourtant, la perception du Sensible va encore plus loin, ne serait ce que dans le sens de demander une implication totale du sujet dans la relation de perception de soi afin de se dévoiler : le Sensible est « *le sujet lui-même dans son devenir actualisé* », comme le pointent D. Bois et D. Austray (2009, p. 115).

4.1.2. Le corps Sensible

Grâce à la perception du Sensible, le corps change de statut au fur et à mesure que l'attention perceptive se plonge dans l'intériorité. On répertorie alors tout une gamme de rapports au corps qui se déclinent selon le niveau perceptif de l'observant qui va d'un *corps objet* et un *corps sujet* vers un *corps Sensible*, c'est-à-dire un corps qui déploie et actualise sa sensibilité potentielle au-delà même des capacités de perception habituelle du sujet. On va donc enrichir les potentialités perceptives afin de percevoir de plus en plus de nuances, et cela de plus en plus à bas régime. Le corps devient ainsi « *une caisse de résonance capable tout à la fois de recevoir l'expérience et de la renvoyer au sujet qui la vit, la lui rendant palpable et donc accessible* » (Berger, 2005, p.52). Il y a en quelque sorte une « *'mise en abîme' de la fibre sensible du corps* » (Berger, 2009, p. 231), rendant la matière corporelle capable d'être affectée par les événements de la vie du sujet. Cette notion de matière, qui tient une place prépondérante dans l'approche de la pédagogie perceptive « *est un concept complexe* » (Berger, 2009, p. 48) « *qui est à la fois la chose perçue, le lieu où percevoir et l'organe qui perçoit* » (*Ibid.*, p. 442). La perception du Sensible « *est une faculté intrinsèque de toute matière organique* » (Bois, 2001, p. 91). En effet, comme le pose de Quincey : « *nous existons comme des sujets incarnés, comme des objets subjectifs de matière ressentie* »²³⁶ (2002, p. 48).

La matière du sujet reçoit alors une qualité particulière d'accueil, une sensibilité à sa propre présence, nommée par Bois « *résonance intracorporelle* » (2007, p. 106), mais

²³⁵ the subjective, phenomenological aspect of proprioception and interoception that enters conscious awareness, and is modifiable by mental processes

²³⁶ We exist as embodied subjects – as subjective objects of feeling matter

également une sensibilité à la présence des autres, une résonance extracorporelle qui met le sujet dans un état de résonance optimale avec les autres et l'environnement. La gestuelle de la personne révèle ces résonances, raconte ses positionnements, ses façons de se situer envers elle-même et les autres et même ses investissements dans les trois espaces de son existence : l'espace intracorporel, c'est-à-dire la relation de la personne à elle-même, à son intériorité propre et intime, son ancrage et sa stabilité : l'espace péricorporel, celui qui est juste autour d'elle, à portée de main, et qui parle du rapport de la personne à l'autre, de sa capacité à s'exprimer et aller vers l'autre, d'accueillir et de recevoir ce qui vient de l'extérieur ; enfin l'espace extracorporel, celui que la personne peut atteindre en se déplaçant et qui parle du rapport de la personne au plus grand que soi, de son lien avec l'univers et l'universel.

Ce corps donne lieu à une parole sensible, une parole qui étonne souvent celui qui la prononce et qui est capable de toucher comme un geste, comme une main, parce que c'est une parole où comme le stipule si justement E. Berger, « *des mots peuvent se donner à propos de l'expérience du Sensible depuis elle, dans l'expérience, au cours de l'expérience, au cœur de l'expérience, et que ces mots sont alors issus de l'expérience, et non pas posés sur l'expérience depuis un 'en dehors' ou un 'a posteriori'* ». (Berger, 2009c, p. 458).

4.1.3. Le Sensible : un processus du vécu au sens et même au-delà

➤ L'univers des sensations du Sensible

Le Sensible désigne la sensibilité spécifique, postulée par D. Bois pour rendre compte de phénomènes qui adviennent à la conscience d'un sujet quand celui-ci se met en lien avec son monde intérieur et renvoie « *à la fois à l'ensemble des phénomènes qui émanent de ce monde intérieur et à la modalité perceptive capable de nous informer de son existence* » (Berger, 2009, p. 45).

- **Le mouvement interne, à la source du Sensible**

Ces phénomènes, les sensations du Sensible, résultent de l'existence au sein du corps d'une mouvance nommée « mouvement interne » (Courraud-Bourhis, 2005 ;

Bois, 2006, 2007 ; Bois, Austry, 2007 ; Berger, 2005, 2006 ; Courraud, 2007), un terme recouvrant plusieurs niveaux de réalités différents.

Tout d'abord, il s'agit d'un mouvement qui n'est pas visible de l'extérieur, donc de n'importe quelle modification affectant notre intériorité sur le plan corporel, émotionnel, psychologique ou intellectuel. Dans ce sens, non seulement les battements cardiaques ou le rythme respiratoire sont des catégories de mouvements interne, mais également le passage d'un état à un autre, comme le changement d'état de tension corporelle, d'humeur ou d'état psychologique. C'est notamment dans cette acceptation que le terme est employé par E. Gendlin (Gendlin, 2006b ; Lamboy, 2003).

Mais dans le contexte de la Pédagogie Perceptive, le mouvement interne désigne une animation extrêmement lente de l'ensemble des matériaux du corps. Il a été découvert par D. Bois dans le début des années 80 et s'inscrit dans le prolongement du mouvement interne des ostéopathes, dans le sens d'une force vitale animant les organes et les articulations et assurant leur bon fonctionnement. Pourtant il se distingue par sa vitesse de déroulement beaucoup plus lente²³⁷. Ce mouvement interne, « *au sens où il anime la profondeur de nos tissus de notre corps d'une mouvance invisible de l'extérieur* » (Berger, 2009, p. 46), est autonome : il est actif quelle que soit l'activité de la personne et non influençable par la volonté du sujet. Cette perspective du mouvement interne rejoint la notion de la « force organismique » de Rogers (1979), offrant une réalité tangible et perceptible à la notion de potentialité, traditionnellement envisagée comme une disposition virtuelle ou une puissance cachée, potentiellement actualisable.

Le Sensible est donc « une subjectivité corporéisée » (Berger, 2009, p. 48) et se donne, comme le précise D. Bois « sous la forme d'une subjectivité corporelle mouvante, interne, dans la chair, et conscientisée par le sujet dans l'immédiation de l'expérience » (2009, p. 71). Le Sensible est donc l'univers expérientiel qui se donne à vivre dans la rencontre entre trois pôles, c'est-à-dire le mouvement interne comme force du vivant, la matière humaine ou le support physique de cette force et la conscience du sujet qui se pose sur cette animation et sur le lieu de soi. Mais l'expérience dans laquelle cette animation interne se donne n'est pas une expérience quotidienne se composant à la

²³⁷ il se déroule en deux cycles par minute, alors que celui des ostéopathes se manifeste au rythme de huit à quatorze cycles par minute

fois d'un cadre habituel et d'une attitude naturelle ; il faut passer outre l'écran de ces habitudes pour la rencontrer.

- **Des conditions extra-quotidiennes de l'expérience**

Pour vaincre l'emprise des habitudes perceptives, motrices et même conceptuelles, des conditions d'expérience corporelle non usuelles, dites « extra-quotidiennes » (Bois, 2006, 2007 ; Berger, 2006 ; Bourhis, 2007) sont proposées. Extra-quotidiennes parce que non-naturelles, parce qu'elles ne ressemblent pas du tout à celles de la vie courante et rompent donc avec le mode habituel et machinal de rapport au corps de tous les jours, par exemple :

« ... l'expérience de tous les jours est celle d'un mouvement rapide (la vitesse habituelle d'exécution), avec un but à atteindre, un résultat à obtenir et peu de conscience de ce qui se passe au cours du geste, entre le début et la fin du trajet. Par contraste, la mise en situation extra-quotidienne de mouvement gestuel va proposer d'expérimenter le mouvement lentement, de manière relâchée, en prenant en compte la composante linéaire du geste (jamais conscientisée dans le mouvement quotidien) sans but fonctionnel à atteindre, avec une sollicitation attentionnelle centrée sur le déroulement du trajet et les effets du geste » (Berger, 2009c, p. 48).

Ces mises en situation particulières placent la personne dans une expérience, « qui la sort de l'expérience première de sa corporéité, à propos de laquelle Bachelard soulignait qu'elle ne peut être productrice de connaissance » (Berger, Bois, 2007, p. 28). Elles autorisent à vivre des phénomènes et des processus qui justement n'auraient pas lieu sans la création de ce cadre pédagogique spécifique, qui modifie l'usage habituel du corps, mais aussi et surtout l'attitude attentionnelle habituelle. La Pédagogie Perceptive crée ces conditions non-usuelles dans quatre grands types de situation : la situation de toucher manuel, la situation de mouvement gestuel, la situation d'introspection sensorielle et la situation d'entretien verbal « à médiation corporelle ». Pour désigner la situation pratique choisie ou le cadre d'expérience, on parle de fait d'expérience. Dans le cadre de cette recherche, la pratique de toucher manuel ne fait pas partie des situations extra-quotidiennes proposées, mais est remplacée par un éveil sensoriel en position allongée.

Ces conditions spécifiques, extra-quotidiennes, conçues pour produire des perceptions inédites, vont créer un étonnement, qui laisse émerger un intérêt et une motivation et mobilise la personne pour explorer des aspects d'elle-même et de son expérience qu'elle ne connaissait pas jusque-là. Ainsi, l'extra-quotidienneté « *installe*

des conditions productrices de nouveauté, mais cette nouveauté ne relève pas de 'l'accident', de l'imprévisible mais bien d'un choix, d'une série de contraintes installées [...]. En quelque sorte, la nouveauté formatrice est convoquée, voire 'provoquée' en ce qui concerne ses conditions d'émergence » (Humpich, Bois, 2007, pp. 470-471).

- **Les phénomènes du Sensible**

Toutes les sensations qu'une personne peut ressentir à la suite du fait qu'elle perçoit le mouvement interne dans son corps, soit par ses manifestations, soit par ses effets, sont appelées les « contenus de vécu du Sensible » ou les « phénomènes du Sensible ».

Habituellement, suite à une activation du mouvement interne dans son corps, la personne découvre d'abord des effets 'premiers', c'est-à-dire des effets de ce mouvement avant la perception du mouvement interne lui-même. La présence de cette mouvance au sein des différentes structures du corps est le plus souvent potentialisée à travers une intervention manuelle, par le biais de mobilisations tissulaires lentes et des points d'appui plus ou moins profonds, mais comme je l'ai déjà abordé plus haut dans le texte, dans le cadre de cette recherche cet éveil sensoriel est réalisé à travers une pratique de mouvement directe, qui ne passe pas par la thérapie manuelle, mais utilise un éveil sensoriel en position allongée sur le sol. En outre, puisque l'intervention proposée dans cette recherche n'est que de courte durée, les participants témoigneront surtout de ces effets premiers. Les plus fréquemment ressentis sont un relâchement profond des différents tissus du corps et une sensation de détente qui n'est pas seulement musculaire, mais qui s'accompagne d'une dilution de la tension intérieure, psychologique. Comme le pointe E. Berger : « *La personne témoigne d'un sentiment de s'étaler à l'intérieur de soi, de se poser, de se déposer, de se déplier, de se déployer* » (2009, p. 49). Mais, le sujet se sent aussi comme réunifié de l'intérieur, global et entier par le fait que le mouvement interne anime toutes les parties du corps en même temps et il témoigne d'une douce chaleur venant d'une diffusion facilitée du sang. L'ensemble de ces effets est source d'un bien-être souvent intense qui se prolonge dans les heures et les jours suivants dans un « *accroissement de sa vitalité, une sorte de 'pêche' intérieure profonde, physique mais aussi psychologique, comme si elle retrouvait une forme d'appétit pour la vie* » (*Ibid.*, p. 50).

Une attitude attentionnée envers soi-même et son mouvement fait que progressivement le mouvement interne s'éveille et que la personne entre en relation plus directement avec le mouvement interne lui-même. Elle découvre ses manifestations : des mouvements lents et profonds animant les tissus de son corps selon des orientations et amplitudes variées, une force indépendante de toute volonté au cœur de sa chair, la perception d'un silence intérieur ou d'une luminosité qui leur semble tantôt les envelopper, tantôt habiter leur corps. Cette rencontre est déterminante, et d'une nouveauté inconcevable comme G. Lefloch le précise avec pertinence :

« Cette nouveauté a ceci de particulier qu'elle n'est pas concevable, au sens où on ne peut pas l'extrapoler d'une expérience antérieure en rapport avec le corps ou le mouvement. La rencontre avec le mouvement interne relève en fait d'une véritable 'première' fois. » (Lefloch, 2008, p. 36).

- **La notion de fait de conscience**

Ces contenus de vécu du Sensible qui se donnent au sujet, sont appelés des *faits de conscience*, non seulement parce qu'ils sont conscientisés par la personne avec la force de l'évidence, mais également parce que le mot *fait* renvoie à l'idée que la perception du mouvement interne est une perception de réalités physiologiques. Le fait de conscience est donc un fait, au sens de révéler un aspect tangible et perceptible de la physiologie corporelle. La qualité des faits de conscience est alors fonction de la qualité de l'observation et de l'écoute de la personne au cours de l'expérience, elle-même dépendante des capacités de perception. Finalement, la notion fait *de conscience*, souligne la non-observabilité du phénomène concerné par un observateur extérieur. Dans ce sens, le fait de conscience n'acquiert d'existence que « *dans le rapport d'attention que quelqu'un établit avec lui, dans une relation subjective singulière* » (Berger, 2009, p. 52).

La notion d'éprouvé

La richesse de ces vécus est donc variable d'un individu à l'autre et dépend notamment du degré d'implication de la personne envers son expérience. D. Bois a introduit la notion d'éprouvé, renvoyant à l'acte de « mettre à l'épreuve, de vérifier la qualité ou la valeur de quelque chose », parce qu'il a constaté qu' « *éprouver son expérience et ne pas se contenter de la ressentir est, (...) une condition indispensable pour que l'expérience extra-quotidienne soit réellement formatrice* » (Bois, 2007, p.

330). Il insiste sur la part active du sujet, en remarquant qu'il s'agit en effet de « *prendre conscience de ce qui est ressenti de façon claire et distincte, plus approfondie ; en extraire des caractéristiques, des composantes, par exemple pour en cerner les contours ou en comprendre la signification* » (Bois, 2006, p. 135). Cet éprouvé ne concerne pas seulement le contenu des faits de conscience mais aussi ses effets, autrement dit la manière dont le vécu implique la personne, la façon dont il la touche ou dont elle se laisse être touchée par lui. En outre, ce sont surtout les effets des phénomènes internes qui fournissent l'accès aux significations émergeant du vécu : il est très rare qu'un sens s'offre à une personne totalement indifférente à sa propre sensation.

Les faits de conscience repères et les 'inédits'

Les faits de conscience repères sont des phénomènes internes se produisant régulièrement lors des moments dirigés vers le rapport au Sensible et de ce fait deviennent pour le sujet des indices fidèles de l'expérience corporelle interne, comme, par exemple, la lenteur, la chaleur et la saveur du mouvement interne, le goût de soi qu'il offre, ... Ces faits de conscience repères correspondent souvent à un mode spécifique et individuel de rapport à l'intériorité corporelle de la personne et forment non seulement des signes permettant de reconnaître que l'on est bien dans l'expérience du Sensible, mais constituent également un socle de solidité et de confiance pour s'ouvrir aux sensations plus nouvelles.

Pourtant, l'expérience extra-quotidienne va aussi produire de la nouveauté, des perceptions nouvelles, jamais vécues, perçues ou ressenties jusque-là. Ce sont des faits de conscience inédits, qui vont créer un étonnement chez la personne et vont souvent déclencher une réflexion, ne serait-ce que déjà par le fait de la rencontre entre le connu et cette nouveauté.

➤ De la perception des sensations à la perception des sens

Depuis l'identification de ces contenus de vécu se déploie une émergence de sens : au contact du vécu du Sensible apparaît une compréhension nouvelle, une transmutation d'une tonalité corporelle en une pensée intelligible pour le sujet qui la capte.

- **La notion de fait de connaissance**

C'est comme si la sensation ne se contentait plus d'exister seulement en tant que sensation, mais qu'elle se mettait à exister sur un autre plan, dévoilant une information qui lui était comme incorporée, une connaissance qui se donne spontanément pour la personne, un « *fait de connaissance* » (Bois, 2005, 2007 ; Berger, 2006, 2009 ; Large, 2007). A ce moment, le corps devient « *le lieu d'une articulation pleinement vécue entre sensation et sens : l'expérience du Sensible dévoile une signification qui peut être saisie en temps réel et intégrée ensuite aux schèmes d'accueil cognitifs existants, souvent dans une nécessaire transformation de leurs contours* » (Berger, 2009, p. 57).

Une connaissance nouvelle

Cette information nouvelle vient effectivement bousculer la personne qui la reçoit dans sa structure perceptive, cognitive et affective, parfois jusqu'à remettre en question certaines représentations fondamentales. Elle est forte parce qu'elle touche la personne, mais également parce qu'elle est inédite : soit qu'elle soit vraiment nouvelle, soit qu'elle apparaisse dans une clarté nouvelle telle que la personne a l'impression de la comprendre réellement pour la première fois dans son corps, dans son être. C'est un sens profondément éclairant pour sa vie ou un angle de vue qu'elle n'avait jamais envisagé et qui représente une sorte d'à-coup dans la pensée : « *quelque chose s'arrête en soi, il y a comme un point d'appui qui invite à la réflexion, qui appelle une réflexion, qui impose une réflexion* » (Berger, Bois, 2007). D. Bois exprime cette expérience de création de suite :

« A cet instant, il y a un foisonnement d'«Eurêka», de faits de connaissance, qui m'apprend quelque chose de neuf à propos de mon expérience. Je dirais qu'au contact de cette expérience de création, le senti et le pensé s'entrelacent sans qu'il y ait prédominance de l'un sur l'autre. J'assiste à un magnifique chiasme entre la corde sensible du corps et la réflexivité spontanée, la pensée s'éprouve de la même façon que le ressenti se pense. C'est ainsi que je procède pour construire de nouveaux modèles issus de mon expérience » (Bois, 2007, p. 36).

Une connaissance qui se donne sur un mode pré-réflexif

Le fait de connaissance n'est pas du tout le fruit d'une réflexion, mais 'se donne' comme l'expriment D. Bois et D. Austray pour « *rappeler que le Sensible est le lieu d'émergence d'une forme singulière de pensée, d'une pensée non pensée (...) Il s'agit là d'un mode de pensée radicalement original, spontané, qui possède une dimension incarnée, éprouvée et ample, créatrice d'une connaissance qui n'est pas construite sous*

le sceau de la réflexibilité habituelle » (2007, p. 19). Ce fait de connaissance n'est pas le sens constitué par la sensation elle-même, mais l'information existentielle qui se formule dans l'esprit du sujet ; l'information s'impose à lui comme une évidence, associée au vécu perceptif. Mais, « *cette double expérience de « vécu/compris » se fait dans un haut degré de présence du sujet, qui la saisit consciemment au moment même où elle se produit.*

Une connaissance entraînant une prise de conscience

L'apparition du fait de connaissance entraîne souvent une « *prise de conscience* », c'est-à-dire une comparaison entre la nouvelle possibilité de compréhension offerte à travers le fait de connaissance et un état ou un fonctionnement antérieur. D. Bois parle de « *connaissance par contraste* » (2007), pour désigner la mesure de l'écart qui existe entre ce que la personne vient d'apprendre de son corps et la façon dont il s'en prend habituellement. Par exemple, au contact d'une nouvelle manière d'être présent à son présent, se révèle par contraste, sa manière ancienne d'être absent à son présent. Cette prise de conscience représente le début d'une activité réflexive de la personne qui, comme le pointe E. Berger : « *par son ancrage dans l'expérience corporelle interne, donne un haut degré de force et de réalité concrète au sens qui se déploie à travers elle* » (2009, p. 61). Ce n'est effectivement pas premièrement l'esprit qui prend note d'une information ou d'un savoir, mais c'est le corps qui d'abord en a fait l'expérience et qui fournit ce savoir expérientiel à la réflexion.

Mais la connaissance née du Sensible peut aussi se dévoiler en différé, c'est-à-dire sur une certaine durée après l'expérience extra-quotidienne. Pour accompagner le déploiement de la connaissance dans la durée, des techniques d'aide vont solliciter, par des relances adaptées, le processus de 'revisitation' de l'expérience immédiate et le déploiement du sens. Revisiter l'expérience *a posteriori* ne fait pas perdre le lien avec l'expérience extra-quotidienne, cette expérience prend plutôt sens avec le temps.

- **La neutralité active**

Le régime de l'activité de l'esprit qui préside la saisie d'un fait de connaissance a été nommé par D. Bois la « *neutralité active* » (Bois, 2005, 2007 ; Humpich, Bois, 2006 ; Bois, Austray, 2007), résultat d'un équilibre délicat entre neutralité et activité.

Cette attitude fondamentale requise pour laisser exister et savoir accueillir l'univers du Sensible est ainsi décrite par D. Bois et D. Austray :

« La part de neutralité correspond à un 'laisser venir à soi' les phénomènes en lien avec le mouvement interne, sans préjuger du contenu précis à venir. [...] Le 'laisser venir à soi' est un 'savoir attendre' qui consiste d'abord à ne pas anticiper ce qui va advenir. [...] La part active consiste à procéder à des réajustements perceptifs permanents en relation avec la mouvance que l'on accueille. [...] La posture de neutralité active procède d'une infinité de précautions afin de ne pas peser sur les phénomènes qui émergent de la relation au Sensible » (Bois, Austray, 2007, p. 10).

Cette neutralité active résulte donc d'une subtile association entre un contact ferme et une proximité étroite avec les manifestations du Sensible d'une part, et une capacité à laisser sa conscience ouverte d'autre part, pour accueillir tous les possibles que l'on ne saurait anticiper ou provoquer. Il s'agit de s'installer dans une qualité de présence et de s'ouvrir à ce qui est sans rien attendre, laissant venir les informations internes, sans préjugés du contenu à venir, ce qui sollicite une capacité inhabituelle à s'engager pleinement dans une action dont on ne dirige pas le cours : « *Il s'agit d'être totalement engagé dans ce qui va venir à nous et que nous ne connaissons pas encore* » (Lefloch, 2008, p. 70).

Le versant neutre de la neutralité active « repose paradoxalement sur une totale implication du sujet dans l'acte perceptif, une totale implication dans la relation au Sensible » (Bois, Austray, 2007, p. 11).

➤ *La spirale processuelle du Sensible*

Tous ces contenus de vécu particuliers vont se déployer dans un ensemble dynamique, modelé par D. Bois dans ses recherches doctorales sous la forme de « la spirale processuelle de la relation au corps Sensible » (Bois, 2007). Ces contenus de vécus qui constituent le processus d'accès au Sensible : *la chaleur, la profondeur, la globalité, la présence à soi et le sentiment d'exister*, ne sont pas seulement des sensations corporelles, mais sont bien plus que cela ; ce sont des manières d'être à soi au contact du Sensible qui peuvent prendre un statut de découverte existentielle, ou comme le pointe D. Bois : « *On voit que cette relation au corps n'influence pas seulement la subjectivité corporelle, elle agit sur l'identité de la personne, la relation au corps devenant source de validation de sa propre identité* » (Ibid., p. 350).

Dans le processus de découverte du Sensible, les vécus de chaleur, de profondeur et de globalité constituent donc les premières étapes de cette rencontre. La *chaleur* nourrit, rassure et apporte un *bien-être*, la rencontre avec cette *profondeur* de soi se donne à vivre comme signant un changement concret et ouvre sur une nouvelle nature d'*implication* et d'intimité avec soi-même comme avec les autres. L'expérience de la *globalité* apporte non seulement une unification des différentes parties du corps, mais renvoie également à la rencontre avec un volume intérieur ou le ressenti de ses contours. Les effets de cette *unité de soi* exercent directement leur influence sur le rapport au monde et à autrui : ils permettent non seulement de se délimiter par rapport à son environnement et de ne plus être envahi mais donnent en plus un sentiment de solidité et facilitent l'accordage somato-psychique, à savoir l'unification du corps et du psychisme.

Le quatrième niveau de la spirale processuelle, *la présence à soi*, intéressera d'avantage le lecteur parce qu'il est au cœur de cette recherche. Cette étape ne sera que brièvement abordée ici mais développée plus en détail dans la partie suivante. L'étape de *la présence à soi* donne à vivre un rapport renouvelé à la temporalité dans le sens d'offrir des passages d'accès à l'immédiateté. En termes de manières d'être, elle renvoie non seulement à un plaisir d'être avec soi-même, mais véhicule aussi la découverte pour la personne de sa véritable *singularité*. En plus, il est important de préciser que la nature de la présence à soi qui se déploie au contact du Sensible s'accompagne de l'expérience d'une présence aux autres ; le rapport au Sensible n'invite donc pas à une démarche égocentrée, mais porte un mouvement d'ouverture, tant vers soi que vers autrui.

Le dernier élément de la spirale processuelle, *le sentiment d'exister*, fait apparaître, par contraste, le manque d'une intensité d'être qui peut accompagner l'absence de rapport au Sensible. Les effets de ce sentiment d'existence sur les manières d'être sont l'*autonomie* par la construction d'une stabilité identitaire et l'*adaptabilité*. La définition de soi est moins dépendante de l'extériorité ou de mécanismes psychologiques stéréotypés, la personne a plus de *confiance en soi* et elle peut s'articuler de façon plus créative avec les situations quotidiens (Bois, 2007, p. 289, Humpich & Lefloch-Humpich, 2009, p. 94-98). Chaque vécu du Sensible se révèle donc finalement être beaucoup plus que cela, « *c'est une manière d'être à soi au contact du Sensible, c'est une expérience vécue révélatrice de sens qui jusqu'alors nous avait échappé (...) Plus qu'un contenu de conscience ou de sensation en attente d'être activé, c'est une faculté*

propre à l'être vivant de se redécouvrir à travers son propre corps » (Bois, 2007, p. 294).

4.1.4. La présence à soi sur le mode du Sensible

Comme annoncé plus haut dans le texte, le quatrième niveau de la spirale processuelle, *la présence à soi*, semble une étape très intéressante pour cette recherche, parce qu'à première vue elle s'avère ressembler totalement à la première dimension de la Pleine Présence. Mais je propose d'explorer cette *présence à soi* dans le cadre de la Pédagogie Perceptive de plus proche et d'en examiner les processus et les indicateurs avant de tirer des conclusions précoces.

➤ *Les processus de la présence à soi sur le mode du Sensible*

Cette *présence à soi*, la quatrième étape de la spirale processuelle de la relation au Sensible, est donc le résultat d'un vrai processus précédé par les niveaux de la chaleur, de la profondeur et de la globalité. Elle ne se donne en général pas brutalement mais se mérite plutôt, comme l'exprime D. Cencig (2012, p. 107) : « *c'est un « flirt » délicat, une relation à découvrir puis à entretenir, un équilibre précaire construit de points d'appui en attentes protentionnelles* ». Ce processus envers l'état de la présence à soi qui commence par l'éveil du corps du sujet, puis de sa conscience, à l'existence même du Sensible, se forme donc non seulement sur la durée, mais ce rapport enrichi est aussi difficile à préserver. Pourtant cette impermanence n'est pas toujours vécue comme une fatalité mais au contraire comme révélatrice d'attitudes intérieures plus ou moins favorables au projet de préserver ce rapport. Une réflexion trop mentalisée ou l'identification à une réaction émotionnelle sont par exemple des dynamiques défavorables au maintien d'une présence à soi de qualité. Malgré tout il y a une présence consciente à ces processus « disqualifiants » et grâce à ces constats, une activité de régulation va pouvoir s'enclencher dans le sens de rétablir des conditions facilitant l'expérience de la présence à soi. Il y a donc deux aspects dans la dynamique de formation comme nous le pointe le même auteur :

« Les contenus de vécu du Sensible portent des qualités inédites de présence que la personne investit, touchée par les effets qui se déploient en elle, mais les processus involontaires qui créent une distance par rapport aux contenus précédents et qui sont conscientisés, sont également l'occasion de l'exercice de choix et d'habiletés pour rétablir une qualité satisfaisante de présence à soi » (Ibid., p. 103).

C'est justement l'ensemble des deux dynamiques qui donnera de la consistance au sujet apprenant dans sa construction de l'état de présence à soi.

Mais D. Cencig va encore plus loin au moment qu'il pose que « c'est la nature même de cette présence à soi d'être processuelle. (...) ce sont tout à la fois les contenus de vécu – le paysage perceptif qui se déploie – mais également les gestes cognitifs qui se transforment et en particulier la qualité attentionnelle ainsi que l'ouverture à la résonance » (Ibid., p. 104). De mon point de vue, cette résonance (Berger, 1999 ; Bois, 2006), fruit d'une intra-réciprocité de la personne avec son mouvement interne, joue en effet un rôle prépondérant dans la nature processuelle de la présence à soi. Cette interaction spécifique n'est pas seulement le fruit d'une mobilisation performante de l'attention en direction des manifestations du mouvement interne, mais surtout avec ses effets au sein de la matière corporelle, cette dernière étant rendue sensible par le mouvement interne lui-même. En effet, par l'animation du mouvement interne, la matière corporelle est assouplie et rendue capable d'être affectée par les événements extérieurs ou intérieurs de la vie du sujet, y compris la présence du mouvement interne lui-même. Ainsi non seulement une sensibilité aux événements qui affectent le sujet est installée, mais aussi une sensibilité à sa propre présence, une « sorte de 'présence réflexive' du corps à lui-même » (Berger, 2009c, p. 231).

Ce phénomène, « *cette qualité particulière d'accueil des effets des phénomènes du Sensible dans son propre champ* » (Berger, 2009, p. 231) devient alors le fil conducteur qui guide l'orientation de l'attention de l'intérieur. Quand la personne a développé suffisamment de présence à son expérience intérieure, elle est capable de laisser sa conscience être appelée de résonance en résonance, de cause en effet et d'effet qui devient à son tour cause. La conscience est ainsi appelée d'un phénomène Sensible à un autre ; ce dernier n'apparaît que parce qu'il est généré par la capacité du sujet à percevoir la résonance du premier. A ce moment-là, selon E. Berger, « *s'auto-génère une évolutivité immanente du champ du Sensible, qui devient créateur de lui-même, dans un processus autopoïétique qui à la fois inclut et caractérise une réciprocité active entre le sujet et son expérience* » (Berger, 2009c, p. 232).

➤ Les indicateurs de la présence à soi sur le mode du Sensible

- **Le silence**

Dans la recherche de D. Cencig (2012) sur l'expérience de la présence à soi vécue au contact du Sensible, les descriptions font tout d'abord état de sensations externes, en termes de qualité de silence par exemple. Le silence, qui commence par « faire silence » et s'accompagne d'un relâchement du corps et de la pensée, n'est pas anodin et ne se limite pas du tout à cela, mais devient une épaisseur de l'air autour de soi qui se déploie dans une densité et prend graduellement l'aspect d'une présence, comme le propose E. Berger :

« Le silence, ici, n'est pas l'absence de bruit mais ce qui anime l'atmosphère en amont des bruits. C'est, en quelque sorte, l'épaisseur de l'air autour de soi, qui à la fois transporte les sons et remplit l'intervalle entre les sons, tout en se poursuivant en toile de fond derrière eux... Le silence appelle le silence... Peu à peu, ce silence s'épaissit et prend l'aspect d'une présence qui, à son tour, semble nous écouter ; sensation enveloppante d'un début d'animation autour de nous et en nous » (Berger, 2006, p. 84).

La présence du silence peut constituer un moment de dialogue intense entre soi et soi, « *c'est un instant durant lequel on se découvre différent* (Ibid., p. 183), mais un silence rempli de présences devient également un canal de communication avec les autres, une « *manière de communiquer l'essentiel, de transmettre ce qui ne pouvait pas se dire autrement* » annonce D. Bois en ajoutant à partir de sa propre expérience : « *j'ai le souvenir (...) d'avoir été touché par l'atmosphère qui régnait dans le silence qu'ils avaient installés autour d'eux (...) Je vivais des moments de silence nourrissant dans lesquels s'installait une véritable empathie, un véritable enseignement...* » (Bois, 2006, p. 184).

- **Un univers entrelacé, un espace indifférencié**

Il y a une prédominance spécifique liée à la sensibilité de chacun : certaines personnes auront au début une perception plus intense de leur environnement, tandis que d'autres focaliseront leur attention plus facilement sur les processus se développant dans leur corps, mais, graduellement « *l'ensemble des participants décrit un équilibre des perceptions dans lequel les sensations internes et externes s'harmonisent et placent l'expérimentateur dans un espace indifférencié* » (Cencig, 2012, p. 89). Dans cet état particulier le mental se calme, se synchronise au rythme de ses tissus et la pensée devient posée ou comme le témoignent les participantes à ma recherche sur des effets d'un cursus court de Pédagogie Perceptive auprès d'un public d'étudiants non-préparés : « *à un instant toute mon attention allait vers mon corps et mes pensées s'arrêtaient (...) c'était du silence dans ma tête* » (Devoghel, 2011). Mais cet état particulier place

l'expérimentateur également dans un espace indifférencié, un lieu de soi où les séparations tranchées s'unifient : « *corps/esprit, sensation/pensée, subjectivité/objectivité, intériorité/extériorité, visible/invisible. (...) le sujet expérimente un univers entrelacé, interpénétré, enchevêtré qui le surprend* » (Bois, Austry, 2009, p. 120).

- **Une autre relation au temps, l'immédiateté**

Le rapport à la temporalité évolue : *le temps est étiré, le sujet 'habitant' le temps* » (Cencig, 2012, p. 106) ; c'est la qualité de présence qui est l'indice d'une autre idée de durée, cette relation singulière au temps ne peut pas avoir lieu « *en l'absence du ressenti et en absence d'un sujet qui se perçoit percevant* » (Bois, 2009, p. 7). Cette temporalité incarnée a besoin de la conscience de l'homme pour exister et n'est accessible qu'à l'homme présent à son présent. Afin de devenir présent à son présent, il s'agit pour lui « *de soigner une présence à soi, à partir d'un contact conscient avec l'intériorité du corps* » (*Ibid.*, p. 8). Cette immédiateté n'est donc pas du tout une succession de moments présents mais plutôt « *une ouverture de ces moments qui se fondent ensemble pour donner à ce présent une épaisseur, une réalité de matière* » (Bois, Austry, 2009, p. 125). Devenant une notion spatiale plutôt que temporelle, « *l'immédiateté est vécue comme un espace intérieur qui transcende ou dépasse les temporalités* » (Berger, 2009, p. 264).

En découvrant la différence entre le présent et l'immédiateté, J.M. Rugira pénètre le temps incarné et subjectif ; l'immédiateté n'est alors pas un rapport au temps, mais c'est la temporalité qui se déploie au sein de la présence :

« Avec le concept de l'immédiateté, j'ai appris à pénétrer le temps, celui qui se déroule dans moi c'est-à-dire dans mon corps et c'est la rencontre de moi et du temps dans moi qui fait le temps de la présence de moi. Je ne peux pas faire la différence entre aller habiter le temps et aller habiter mon corps. Ces deux dimensions me donnent le sentiment d'habiter mon moi en tant que sujet vivant dans le monde. Il y a une qualité de présence qui m'apprend quelque chose de moi » (Bois, Rugira, 2006, p. 39).

Le contact avec le sentiment organique immédiat lui apprend quelque chose d'elle, un processus s'actualisant dans sa chair auquel elle a accès en temps réel à condition de maintenir une qualité d'attention :

« C'est dans cette adéquation entre le temps et moi que réside le processus de croissance, et auquel j'ai accès en temps réel. Cette adéquation s'inscrit dans mon corps sous la forme d'un mouvement en moi, rempli de nuances, de tonalités, de pensées. Ce processus est

continu, mais sa permanence dépend de la qualité de mon attention portée à lui » (Ibid., p. 39).

La capacité de s'inscrire dans cet immédiateté du moment, « *d'être à l'écoute de ce qui se passe dans l'instant et de le faire circuler* » donne également accès à une autre nature de créativité pédagogique, comme le soulève L. Apréa : « *à la source d'un acte créatif et authentique de médiation il y a un état particulier de réceptivité perceptive* » (2007, p. 7).

- **Une conscience témoin (acteur/spectateur)**

Dans la présence à soi, la personne n'est pas dans une fusion avec soi-même ou avec l'expérience, mais garde plutôt la position de surplomb, une sorte de méta-position (Devoghel, 2011), ou comme le pointent Bois et Humpich : la personne est « *présente à la fois à son expérience et à sa propre présence percevante, à la fois à elle-même comme observatrice de son expérience et à elle comme lieu de manifestation de l'expérience observée : la personne se rencontre comme 'sujet de son expérience dans son expérience'* » (2006, p. 465). D. Bois traduit cette coprésence par l'expression : « maintenir ensemble le « je » qui vit et le « je » qui observe ». La personne peut en temps réel prendre acte à la fois qu'elle sent et de ce qu'elle sent, qu'elle perçoit et de ce qu'elle perçoit, qu'elle pense et de ce qu'elle pense : « *Faire expérience du Sensible n'est plus alors percevoir le monde, ce n'est plus non plus percevoir son corps, c'est se percevoir percevant* » (Bois, Austray, 2007, p. 9).

Mettre en œuvre une conscience témoin au cours de l'expérience est : un positionnement de la conscience pleinement et clairement situé « ni dedans ni dehors », permettant au sujet de n'être ni fusionné avec son expérience, ni distant d'elle » (Berger, 2009c, p. 241). On est capable de maintenir une présence conjointe à l'expérience qui se déroule et à soi dans cette expérience : « maintenir ensemble le « je » qui vit et le « je » qui observe » (Bois, Austray, 2007, p. 9). Ce « je » qui observe est nommé par D. Bois, la « conscience témoin » : une part de la conscience qui prend acte de ce que le sujet est en train de vivre et le valide en temps réel. Il est même « *possible d'habiter dans l'immédiateté trois postures simultanées* », comme le soulève J.M. Rugira, « *à savoir : celle du sujet de l'expérience, celle de l'acteur, celle d'un observateur accueillant et réflexif* » (2008, p. 135).

- **Une réciprocité de résonance**

Le phénomène de résonance est déjà abordé plus haut dans le texte dans le cadre des processus de la présence à soi, mais parce qu'il est à la fois « effet » et « signe » du lien individuel au Sensible et donc de la présence à soi, il me semble pertinent de l'aborder encore une fois en tant que indicateur de la présence. Ce phénomène est une vraie rencontre au cœur de soi, une rencontre dans une véritable réciprocité où le mouvement interne se révèle progressivement être un partenaire touchant, accompagnant, potentialisant et aimant. Lorsque la réflexion est suspendue et que toute l'attention de la personne est tournée vers son intériorité mouvante, il sent que dans le lieu où sa conscience s'exerce, tout un 'processus de réciprocité' s'engage entre l'observateur et l'observé (l'observateur influençant l'événement et l'événement observé influençant à son tour l'observateur). C'est par cette nature de réciprocité que se délivre le processus de créativité, l'élan de l'émergence et la transmutation d'une tonalité corporelle en une pensée intelligible pour celui qui la capte.

Une réciprocité actuante

Pourtant, ce qui me paraît également important, c'est que cette nature de réciprocité ouvre également à une réciprocité envers les autres. Pour exprimer ce lieu d'échange commun qui valorise le rapport à la subjectivité corporéifiée dans la Pédagogie Perceptive, on parle de la *réciprocité actuante*. Le terme « actuante » renvoie ici au fait qu'il y a en permanence actualisation de l'échange en fonction des données internes corporéifiées. « *Ce lieu d'échange intersubjectif génère en effet, une influence réciproque, évolutive [...] selon une boucle évolutive qui se construit en temps réel de la relation actuante* » (Bois, cité par Bourhis, 2009a, p. 295). Mais, « actuante » renvoie également et tout d'abord à la part active des acteurs de cet échange.

La nature de cette réciprocité

Cet échange intersubjectif se distingue de l'empathie, qui est une forme de communication non verbale, non réfléchie et immédiate, une intersubjectivité primordiale commune à tous. D'une part, là, où l'empathie est souvent entrevue comme un mouvement de se mettre à la place d'autrui, la réciprocité traduit une dimension de symétrie instaurée entre les personnes en présence, parce que ce mouvement est, comme le soulignent D. Bois et M. Humpich à ce propos :

« Contrebalancé par le mouvement de laisser autrui entrer en soi. La nuance peut paraître anodine mais ne nous y trompons pas, elle signe une différence de taille, celle la même qui permet d'installer une présence à soi dans l'acte de connaître l'autre » (Humpich, Bois, 2007, pp. 482,483).

D'autre part, tandis que l'empathie est une faculté réputée infra-consciente, la réciprocité s'accompagne d'une véritable lucidité perceptive : « *Emmener l'autre dans la relation à son mouvement, par la perception en temps réel de ce qui est en train de prendre place dans le théâtre intérieur de son corps, de ses pensées. Nous sommes alors plongés, l'un et l'autre, dans une relation intersubjective qui devient consciente* » (Gentina, 2003, p. 58). D'abord, il y a certainement lien sensible entre les personnes par le biais des informations circulantes, des informations émergeants de la relation au Sensible mis en circulation, mais « *la réduire à son aspect informatif ne serait pas rendre justice à la dimension qualitative de résonance de cette réciprocité, à la dynamique vitale qui l'anime, à la profonde humanité qui s'y déploie et au don de présence qui s'y vit* » (Lefloch, 2008, p.55). Il y a aussi lien vivant : un accès partagé à une profondeur en mouvement, émouvante, qui donne le sentiment d'être en relation avec la vie même. Il y a une véritable communication non verbale dans une rencontre, qui se déploie progressivement dans une intersubjectivité consciente et habitée, dans une résonance des présences, dans « *une communauté de présence* » (Bois, 2006, p. 139). Le mouvement interne, au cœur de cette rencontre, apparaît d'abord « *comme l'ingrédient incontournable de la présence à soi de chacun des partenaires pour se révéler ensuite comme le liant évolutif d'une relation qui se déploie* » (Lefloch, 2008, p. 55).

- **Une attentionnalité**

Au moment où le phénomène de la résonance, « *cette qualité particulière d'accueil des effets des phénomènes du Sensible dans son propre champ* » (Berger, 2009, p. 231) devient le fil conducteur qui guide l'orientation de l'attention de l'intérieur, l'attention n'est plus posée par la personne, mais devient « aspirée » par le phénomène qui émerge, comme le suggère D. Bois :

« On assiste alors à une mutation de l'attention, posée par le sujet, en une attentionnalité où le sujet n'est plus actif de manière volontaire, mais où son attention est « aspirée », en quelque sorte, par le phénomène qui émerge et qui s'impose de lui-même dans son champ perceptif » (Bois, Austray, 2007, p. 10)

A ce moment, il y a une mutation de l'attention, en tant qu'acte volontaire du sujet, en une attentionnalité, définie comme une qualité des phénomènes du Sensible eux-mêmes, capables de se donner à l'attention du sujet. Cette dernière se trouve alors comme « aspirée » par le phénomène qui émerge et qui s'impose de lui-même dans le champ perceptif. Il y a une réciprocité de résonance entre contenu observé et observateur et des allers/retours spontanés se potentialisent mutuellement et simultanément par la médiation de l'attentionnalité. D. Bois définit cette attentionnalité de suite :

« La capacité de l'attention non plus d'« aller chercher » l'objet où elle se pose, mais de laisser venir à elle, comme spontanément « auto-guidées » (...) La dynamique de la découverte consiste ici à devenir présent à sa subjectivité en acte et à participer au déploiement d'une réciprocité dynamique entre ses actes de conscience et leurs objets corporéisés » (Bois, 2007, p. 106).

- **Une capacité à nuancer**

En découvrant les nuances sensibles de son corps que D. Bois décrit ainsi dans le modèle de la spirale processuelle du rapport au corps Sensible : « *de la chaleur naît la profondeur, de la profondeur émerge la globalité, de la globalité éclos la présence à soi et depuis la présence à soi se manifeste le sentiment d'exister* » (Bois, 2007, p. 288), la personne retrouve ou découvre une qualité de présence à sa propre vie. Affiner sa sensorialité, ce n'est pas ressentir des sensations de plus en plus grandes, comme l'annonce E. Berger, mais « *au contraire être touché et concerné par des mouvements de plus en plus simples, de plus en plus légers, de plus en plus infimes. Ce vécu intense sert de support à la reconnaissance de soi ; en « buvant » ainsi ses sensations, on rencontre la qualité et l'unicité de sa propre présence* » (1999, p. 130). Le corps Sensible devient alors capable de dévoiler des facettes de l'expérience inapprochables par le retour purement réflexif, des : « *subtilités, nuances, états, significations, que l'on ne peut rejoindre que par un rapport perceptif intime avec cette subjectivité corporelle, et qui pourront ensuite nourrir les représentations de significations et de valeurs renouvelées* » (Berger, 2005, p. 52). Cependant cette même auteure constate également que « *la qualité de présence installée au cours de l'expérience permet de l'imprimer dans ses moindres détails, en tout cas à un niveau de détails inaccessible dans un rapport plus habituel à l'expérience* » (Berger, 2009, p. 53).

- **Une autre manière de penser**

A partir de l'expérience d'un contact direct, intime et conscient avec le corps se construit progressivement « *une nouvelle nature de rapport à soi, aux autres et au monde, et la mise en lumière d'une nouvelle forme de connaissance* » (Bois, Austry, 2007, p.6). Ce rapport place « *la présence à soi au centre du processus d'accès à la connaissance* » (*Ibid.*, p.6). Cette connaissance spécifique émergeant de la relation au Sensible est dite immanente, parce qu'elle émerge d'un rapport vécu et conscient de soi à soi, au travers d'un éprouvé direct de manifestations de son corps. C'est grâce à la proximité et l'implication que le sujet instaure avec le lieu du Sensible que la relation de connaissance peut s'instaurer. La connaissance est également immanente dans le sens qu'elle ne dépend pas des conditions externes, de représentations ou de connaissances préalables, il est possible de connaître quelque chose en soi, hors du monde des représentations. L'univers du Sensible est extra-quotidien et non dépendant de la situation, les événements et les connaissances qui en émergent sont porteurs de solutions nouvelles justement parce qu'elles ne proviennent pas directement de la confrontation avec la situation. Pourtant, il est très étonnant de « *constater à quel point, une fois qu'elles sont apparues, elles semblent adaptées à la situation que vit le sujet, mais sous une forme et dans une direction qu'il n'aurait jamais pensé à investiguer* » (Berger, 2009, p. 157).

D. Bois dégage trois caractéristiques de cette connaissance immanente. Tout d'abord, elle apporte des informations à la personne : « *cette connaissance mérite bien le statut de connaissance, au sens où le vécu du sensible apprend vraiment à l'étudiant quelque chose de lui-même, de ses manières d'être, de ses manières de faire* » (Bois, 2007, p. 342). Ensuite, cette connaissance dépend de l'enrichissement perceptif de l'apprenant : « *cette connaissance immanente s'accroît au fur et à mesure que s'élargit le champ perceptif qui vient donner un nouvel éclairage à l'univers des sensations, des informations internes et des vécus corporels* » (*Ibid.*, p. 295). Finalement, elle peut être qualifiée de pré-réflexive, parce qu'il ne s'agit pas « *dans ce contexte, d'une production de connaissance construite par la réflexion du sujet faisant un retour réflexif sur son expérience, mais d'une connaissance qui se donne spontanément au sujet qui l'aperçoit* » (*Ibid.*, p. 297-298).

- **L'advenir**

La présence au présent permet également de se tenir à la bordure du futur, comme le définit D. Bois, dans le lieu « *d'advenir* », « *le lieu d'une rencontre entre le présent et le futur, habité par un sujet qui le vit et l'observe* » (2009, p. 7). Se tenant à la bordure du futur en habitant intensément le présent immédiat, d'une façon à la fois neutre et active, permet d'être disponible à des informations nouvelles et émergentes venant en quelque sorte de ce futur. Pourtant, cette attitude de neutralité active est très subtile, ce n'est pas seulement une écoute de qualité qui permet de capter les phénomènes subjectifs immédiats, mais c'est « *un temps de suspension* » (*Ibid.*, p. 8), qui met entre parenthèses tous les modes de pensées et de représentation habituels, tous les acquis trop prégnants. Il convient d'adopter « *une attitude d'ouverture à tous les possibles à venir, tout en maintenant une certaine distance avec l'ancien, le connu, les présupposés qui détourneront la nouveauté pour la fondre dans le connu* » (*Ibid.*). Les informations prendront alors un nouveau sens, une nouvelle forme, au contact de l'information nouvelle qui arrive et ce, en temps réel de l'expérience, c'est-à-dire dans le temps de la présence.

Afin de pouvoir accueillir et de saisir le premier sens qui se donne dans l'instant éphémère, l'habileté perceptive et cognitive de la personne doit être enrichie. D. Bois a choisi le terme « *saisie* » pour « *définir la nature de préhension de l'information se donnant dans l'advenir et la nature immédiate de la mise en sens* » (*Ibid.*, p. 9), justement parce qu'il évoque la promptitude à accueillir l'information, à la traiter et à lui donner sens en temps réel. Il a isolé progressivement les caractéristiques de la connaissance se donnant à la conscience sans la mobilisation d'une activité réflexive volontaire : elle est « *incarnée, immanente, autonome, jaillissante, imprévisible et non concevable* » (*Ibid.*, p. 9).

L'acuité attentionnelle que la personne exerce dans le lieu de l'advenir, lui donne accès à de multiples orientations qui se dessinent avant lui, comme des possibles, des perspectives. Cela lui donne une forme d'intelligence qui le permet d'entrevoir le plus grand nombre des possibles contenus dans une action future. La personne devient en quelque sorte « *un homme averti de presque tous les possibles* » qui peuvent se révéler dans le flux du futur, « *un homme actif capable d'anticiper les possibles à venir* » (*Ibid.*, p. 11). Mais, il y a une influence encore plus grande sur la personne, elle « *advient au contact de l'advenir* » (*Ibid.*, p. 14), elle apprend non seulement à composer avec le

futur, mais elle devient ce qu'elle rencontre : « *plus adaptable, plus ouvert à tous les possibles, et capable de renouveler ses points de vue au contact d'informations nouvelles* » (*Ibid.*).

- **Une distance de proximité**

La notion de présence à soi amène toujours avec elle une distance de proximité (Bois, 2009b), cette notion de distance juste et adaptable, qui désigne ni plus ni moins que « *la distance juste d'un esprit à la fois présent aux phénomènes et réflexivement présent à lui-même de manière spontanée et sereine, au cours même de l'expérience* » (Berger, 2009, p. 242). Trois compétences développées dans la relation au Sensible contribuent à se maintenir dans cette distance : « *la « neutralité active » de l'esprit, le « point d'appui » de la matière et la « conscience témoin » de l'expérience* » (*Ibid.*, p. 237).

Cette attitude de neutralité active : « *être capable de maintenir son attention à la fois ancrée et ouverte, stable et libre, vigilante et disponible ; savoir rester dans une attente ouverte, orientée mais non focalisée, de quelque chose qui va venir mais dont on ne sait rien ; trouver en soi les ressources pour suspendre ce qui peut gêner le processus en cours* » (Berger, 2009c, p. 238), permet de rester ouvert à la nouveauté qui va jaillir, de chercher dans une direction sans savoir précisément ce qu'on cherche, de maintenir même son attention dans une direction sans contenu.

Le point d'appui de la matière donne la « *possibilité de suspendre sans effort les représentations et allants de soi* » (*Ibid.*, p. 240) mais aussi, et surtout, elle ouvre parallèlement sur la capacité d'accueillir ce qui peut naître d'inconnu, de neuf et d'imprévu : « *ce point d'appui fait que l'attention du sujet se stabilise, qu'il se tient ainsi dans une attente ouverte aux frontières du connu et de l'inconnu* » (Bois, Austry, 2007, p. 10).

Mais, comme le soulève avec pertinence E. Berger, « neutralité active et point d'appui ouvrent à autre chose encore : au fait que la conscience du sujet se trouve placée, vis-à-vis de l'expérience qui se déroule, ni 'trop dedans', ni 'trop dedans' ». Et cela est probablement le point clé de la posture de « distance de proximité », c'est-à-dire un positionnement de la conscience situé « ni dedans ni dehors », permettant à la personne de n'être ni fusionnée avec son expérience, ni distante d'elle. Par cette posture,

la personne est capable de maintenir une présence conjointe à l'expérience qui se déroule et à soi dans cette expérience et peut donc se percevoir percevant. C'est une co-présence avec en même temps un « je » qui vit et un « je » qui observe, nommé par D. Bois la « conscience témoin » de l'expérience parce que cette partie de la conscience prend acte de ce que le sujet est en train de vivre et le valide en même temps. C'est une manière « d'être proche du phénomène observé tout en gardant une distance favorable à l'analyse réflexive des contenus de vécu qui se donnent » (Courraud, 2007b, p. 62).

La présence à soi permet donc de trouver la distance qui permet de s'observer en temps réel dans une attitude ancrée et ouverte, stable et libre, vigilante et disponible sans représentations et allants de soi et donne lieu à une *distance de proximité*. Celui-ci est une condition de l'apprentissage et ouvre sur la créativité, l'émergence, l'innovation et une meilleure interaction avec les autres et l'environnement.

➤ Conclusion

En parcourant tous les indicateurs de la présence à soi sur le mode du Sensible, il s'avère clairement que cette présence à soi ne se limite pas du tout à la dimension intrapersonnelle de la Pleine Présence. Cette dimension, je le répète, parle suivant les auteurs cités auparavant, de l'état interne de la personne, de son état d'être mais également de sa plénitude et de son entièreté et même de son sens incarné d'unicité. Elle donne également un aperçu de sa relation à soi, de son attention interne et de sa capacité d'être présent à soi dans l'ici-et-maintenant et fournit à la personne une conscience, une clarté mentale, un silence profond et une tranquillité. On retrouve ces qualités également dans la présence à soi sur le mode du Sensible ou dans les étapes précédentes, notamment la profondeur et la globalité qui ouvrent sur une nouvelle nature d'implication et d'intimité avec soi-même et sur une unité de soi. Pourtant, cette présence à soi sur le mode du Sensible va beaucoup plus loin et englobe de par sa nature la dimension transpersonnelle avec un silence animant l'atmosphère et devenant une épaisseur de l'air autour de soi, un univers entrelacé et enchevêtré, un champ plus large au-delà des limitations de l'espace et du temps, un état d'attention intensifiée qui évolue vers une attentionnalité, l'accès à une connaissance incarnée, immanente, autonome, jaillissante, imprévisible et non concevable, ... Mais la nature de réciprocité installée dans la présence à soi sur le mode du Sensible, la résonance, ouvre également à une

réciprocité envers les autres et touche là, la dimension interpersonnelle de la Pleine Présence. Elle prépare la personne à une véritable communication dans une rencontre, à une intersubjectivité consciente et habitée capable d'installer une communauté de présence. Cette nature de réciprocité permet de laisser autrui entrer en soi et d'installer une présence à soi dans l'acte de connaître l'autre, ce qui évite de se perdre dans une relation.

La présence à soi sur le mode du Sensible semble donc englober toutes les dimensions de la Pleine Présence multi-dimensionnelle, aussi bien la dimension intrapersonnelle que inter- et transpersonnelle, ce qui confirme, au plan théorique, que la Pédagogie Perceptive est une méthode compétente et originale pour développer la Pleine Présence.

4.2. L'éducabilité de la Pleine Présence

4.2.1. Une valorisation du corps

En utilisant un apprentissage à partir d'une expérience *encorporée*, La Pédagogie Perceptive va dans le sens d'une idée défendue par un nombre croissant d'auteurs, que « *l'apprentissage le plus puissant vient d'expériences corporelles* »²³⁸ (Nonaka et Takeuchi, 1995, p. 239), dans leur livre séminal sur *l'entreprise créant de la connaissance*²³⁹. Un tel apprentissage touche les émotions, les expériences et les préjugés, c'est-à-dire toute la personne, et livre la possibilité de créer quelque chose dont on se souvient ; « *les participants le savent grâce à une expérience vécue* »²⁴⁰ (Salovaara et Ropo, 2013, p. 208).

Contrairement aux autres méthodes du développement la présence, il n'y a pas de choix à faire concernant la possibilité de transcender ou de suspendre l'égo de la personne dans l'engagement du processus de la présence dans l'approche de la Pédagogie Perceptive. Les trois dimensions, intrapersonnelle, interpersonnelle et

²³⁸ The most powerful learning comes from bodily experience

²³⁹ The knowledge-creating company

²⁴⁰ The participants know that through felt experience

transpersonnelle sont réunies dans la présence à soi sur le mode du Sensible ; elles sont réunies dans le corps de la personne et s'influencent mutuellement.

➤ *Le corps comme lieu de perception*

D. Bois postule que l'existence et l'animation du mouvement interne font du corps un organe de perception à part entière : « La fibre sensible du corps, [...] représente d'abord sa capacité d'être touché, sa capacité de répondre, et son potentiel d'évolutivité autonome. Le Sensible est donc ce corps qui déploie et actualise sa sensibilité potentielle au-delà même des capacités de perception habituelles du sujet » (Bois, Austray, 2007, p. 7). Le mouvement interne est d'abord substance palpable est c'est cette substance qui éveillée et devenue consciente, devient source de sensibilité. Dans la notion du Sensible, c'est donc la matière qui constitue le véritable organe de perception.

➤ *Le corps comme terrain d'interaction*

Par le déploiement du corps Sensible, qui devient un organe de perception à part entière, une réelle « *caisse de résonance* » (Berger, 2006) de toute expérience, capable de résonner à tous les sons, « *capable tout à la fois de recevoir l'expérience et de la renvoyer au sujet qui la vit, la lui rendant palpable et donc accessible* » (Berger, 2005, p. 52), la Pédagogie Perceptive développe donc de manière excellente la dimension interpersonnelle de la Pleine Présence.

« Percevoir avec et depuis cet organe signifie que toute perception d'un objet du monde (un paysage, une musique, une voix, une information verbale, une situation globale, un sentiment, voire même une amplitude de mouvement interne...) est, en même temps et de manière indissociable, perception de ses propres effets au cœur de la matière corporelle, cette matière qui est fondamentalement constitutive du sujet et de la marque immanente de sa propre existence en tant qu'être vivant » (Berger, 2009, p. 442-443).

➤ *Le corps comme moyen d'accès à la connaissance*

Dans le cas de la perception du Sensible, c'est donc « *le rapport au corps qui participe à la donation de sens immédiate* » (Ibid., p. 13), un sens qui véhicule à la fois une donnée de ressenti et une donnée porteuse de signification. En outre, l'information signifiante est « *toujours disponible de manière consciente par le sujet* » (Ibid., p. 13), bien que son émergence ne soit pas le résultat d'un processus de réflexion de la part du sujet. Concernant le mode du *penser*, la subjectivité corporelle ouvre à une « *activité*

pensante non réfléchie » (Bois, 2009c), une forme de pensée qui s'élabore au sein de la relation à notre chair, décrite par E. Berger ainsi :

« Le corps sensible devient alors, en lui-même, un lieu d'articulation entre perception et pensée, au sens où l'expérience sensible dévoile une signification qui peut être saisie en temps réel et intégrée ensuite aux schèmes d'accueil cognitifs existants, dans une éventuelle transformation de leurs contours. » (Berger, 2006, p. 60).

Cette connaissance émergente et immédiate a notamment toutes les caractéristiques de la connaissance première (Rosch, 1999) ou auto-transcendante (Scharmer, 2001) qui se donnent dans la dimension transpersonnelle de la « pleine présence ».

4.2.2. Un rôle clé pour l'accompagnateur

➤ *Le processus de transformation*

Le modèle d'apprentissage, spécifique de la Pédagogie Perceptive, la modifiabilité perceptivo-cognitive, pose ses bases sur une expérience corporelle éprouvée comme source d'enrichissement de ses points de vue et de changement de ses relations à soi, aux autres et au monde.

Le terme *modifiabilité*, introduit par Feuerstein dans les années 50 et utilisé dans ce modèle, contient une perspective de développement et d'évolution possible de l'homme. Il a été annoncé en référence à l'idée de réversibilité des blocages des processus d'apprentissages auprès de personnes ayant subies des traumatismes psychologiques. Selon lui, ces processus peuvent être relancés à tout âge, pour peu qu'on utilise un programme adéquat.

Le concept de potentialité, central dans le modèle de la modifiabilité perceptivo-cognitive, rend compte de la dynamique processuelle et évolutive des apprentissages. Il témoigne de l'existence d'une force évolutive qui porte l'individu vers son devenir et son accomplissement. La notion de potentialité dans le contexte de la Pédagogie Perceptive, s'appuie sur le concept du mouvement interne et lui apporte ainsi une forme de 'matérialité' :

« Au-delà de toutes ces propriétés d'universalité conférées à la potentialité (espoir, évolutivité, mouvement, force de croissance, éducativité), la potentialité telle que nous l'envisageons dans notre approche est une réalité tangible et perceptible dans le corps et peut être en partie dévoilée à la conscience grâce à une démarche spécifique. La potentialité cesse alors d'être un principe virtuel pour se révéler sous la forme du

mouvement interne qui anime l'intériorité du corps. Celui-ci est, en effet, non seulement une faculté propre à l'être vivant incarné, mais aussi une force de changement qui conduit toujours vers une amélioration » (Bois, 2007, p. 9).

La potentialité mise en jeu dans cette pratique est une potentialité *perceptive*. Il s'agit, à travers des cadres d'expériences spécifiques propres à la Pédagogie Perceptive, de susciter les potentialités perceptives afin d'enrichir la relation de la personne à son corps et à son mouvement interne. La perception est donc centrale dans cette approche, envisagée sous l'angle de ses potentialités, c'est-à-dire de possibilités présentes dans l'homme mais généralement non activées :

« Ce terme désigne la capacité d'un sujet à percevoir mieux qu'il ne le fait habituellement, à entrer en relation avec ses perceptions de manière plus consciente et à s'ouvrir à une nature de perception différente de celle qui lui est accessible par l'usage quotidien de ses sens. Ainsi s'ouvre un espace de progrès perceptif rendu possible par l'apprentissage, par un entraînement de l'attention passant par la fréquentation répétée de situations dites 'extraquotidiennes'²⁴¹ d'expérience corporelle. Dans cet espace se dévoile notamment [...] un rapport à l'intériorité corporelle renouvelé par la perception de détails imperçus jusque-là. » (Bois, 2007, p. 72-73).

Ces conditions extra-quotidiennes représentent une voie d'apprentissage originale parce que « *la nouveauté qu'elles provoquent dans le corps et l'esprit du sujet est assimilable à une sorte de 'mini-crise', contrôlée et voulue* » (Berger, 2009, p. 164). Le sens habituel et les ressources habituelles ne fonctionnent plus et la personne se ressent dans une situation vécue de manière parfois étrange. Pourtant cette 'crise' proposée à la personne par la nouveauté du rapport à son corps fait que la personne est cognitivement et affectivement dans un 'ailleurs et autrement' et cette situation inédite l'ouvre à la possibilité de puiser à des ressources d'apprentissages inédites qu'elle ne connaissait pas. « *Les nouvelles compétences sont construites non par déconstruction des savoirs en place, mais par introduction réglée, dans la conscience de la personne, d'un mode de fonctionnement physiologique corporel, qu'elle apprend à utiliser en lien avec sa pensée au moment même où elle le découvre en elle* » (Ibid.). Dans cette mini-crise artificielle, porteuse de solutions nouvelles, l'expérience vécue est presque toujours formatrice et peut même devenir existentielle, une véritable métamorphose comme l'exprime M.C. Josso au moment qu'elle fait une distinction entre une 'expérience existentielle et un 'apprentissage par expérience :

²⁴¹ Je développerai ce concept ultérieurement.

« J'aimerais que l'on admette l'intérêt d'introduire une distinction entre 'expérience existentielle' et 'apprentissage par l'expérience'. En effet, l'expérience existentielle concerne le tout de la personne, elle concerne son identité profonde, la façon dont elle se vit comme être, tandis que l'apprentissage à partir de l'expérience, ou par l'expérience, ne concerne que des transformations mineures. Même si acquérir une compétence ou un savoir-faire instrumental ou pragmatique peut changer un certain nombre de choses dans une vie, il n'y a pas véritablement métamorphose de l'être ; il y a un apport qui s'ajoute avec parfois une perte, mais il n'y a pas, à proprement parler, de métamorphose » (Josso, 1991, p. 198).

« Il existe bien un lien beaucoup plus direct et tangible, que nous l'imaginions entre le corps et la pensée, entre la sensation et la signification, entre le sens et l'action. Force est de constater que l'instauration d'un nouveau rapport à son corps, à son vécu et à sa pensée entraîne dans son sillage une transformation existentielle de la personne qui vit, en conscience, le sensible » (Bois, 2007, p. 351).

La modifiabilité perceptivo-cognitive envisage une actualisation des potentialités perceptives du rapport au corps, comme mode d'accès au sens. Ce mode d'émergence du sens, se définit en rupture des modèles classiques de création de sens. Notamment, le sens n'est pas un sens construit dans l'après-coup de l'expérience comme dans la majorité des modèles de création de sens. Ces modèles reposent sur l'idée que les significations d'une expérience, son importance et son sens ne sont généralement pas présents pour le sujet au moment où celui-ci vit son expérience, mais plutôt dans 'l'après-coup' de cette expérience. E. Berger exprime à ce propos : « *Si le sens est avant tout compréhension d'une forme personnelle, située à un moment donné de son existence, alors le mode d'accès à cette compréhension doit logiquement passer par la prise de conscience du cheminement qui a fait naître cette forme, que ce soit lors d'une situation de pratique de formation ou tout au long de la vie* » (2009a, p. 167-168).

Mais dans le modèle de la modifiabilité perceptivo-cognitive, la création de sens répond à une autre logique. Bien qu'elle n'exclut pas un temps de retour réflexif suite aux différents temps d'expériences corporelles proposées, l'essentialité de la création de sens se déroule dans le temps même de l'expérience, dans une forme de contemporanéité entre perception corporelle et saisie du sens. Le sens naît de l'instauration d'un rapport d'intimité d'un sujet à son corps. Il s'appuie sur une exploration d'une intériorité de soi-même rendue disponible et accessible au travers d'une activation dans le corps du mouvement interne et de la mise en jeu des potentialités perceptives du sujet.

Parce qu'il naît d'un rapport renouvelé du sujet à lui-même et à son corps vivant, ce sens véhicule de la nouveauté ou du moins s'affiche en rupture des représentations établies. Dans ce rapport renouvelé à soi-même, la Pédagogie Perceptive envisage un renouvellement du rapport au sens, comme point de départ de la mise en jeu de nouvelles modalités d'être et d'agir dans sa vie. La modifiabilité perceptivo-cognitive agit donc sur les représentations conceptuelles par le biais de l'enrichissement des représentations perceptives et motrices ou comme le pointe D. Bois : « *Il existe bien un lien beaucoup plus direct et tangible, que nous l'imaginions entre le corps et la pensée, entre la sensation et la signification, entre le sens et l'action. Force est de constater que l'instauration d'un nouveau rapport à son corps, à son vécu et à sa pensée entraîne dans son sillage une transformation existentielle de la personne qui vit, en conscience, le sensible* » (Bois, 2007, p. 351).

➤ La directivité informative : le choix de l'intervention

La directivité informative, consiste, en première approche, à guider la personne de manière active vers l'accueil d'informations nouvelles. Cette posture de directivité mérite néanmoins d'être précisée : d'une part, elle ne peut pas être associée à des méthodes pédagogiques trop interventionnistes et interprétatives qui pourraient s'approprier le processus de découverte de l'apprenant et d'autre part elle ne se limite pas à une posture de non-directivité (Rogers) dans laquelle le pédagogue crée les conditions qui favorisent le développement « spontané » des capacités de l'étudiant. Bien que la Pédagogie Perceptive reconnaisse plusieurs liens avec la posture Rogerienne, elle défend l'idée selon laquelle une personne doit être aidée si l'on veut qu'elle découvre ce qu'elle ne connaît pas encore. En effet, comme le constate F. Varela :

« La capacité d'un sujet à explorer son expérience n'est pas spontanée. C'est une habilité qu'il faut cultiver, c'est un véritable métier qui demande un entraînement, un apprentissage. Il n'est pas donné aux êtres humains d'être spontanément des experts de leurs propres expériences » (Varela, cité par Leão, 2003, p.185).

Si F. Varela propose l'entraînement comme solution à ce problème, le formateur de la Pédagogie Perceptive fait le choix de stratégies de facilitation qui donnent l'opportunité non seulement d'expérimenter, mais aussi de reconnaître les informations captées dans l'expérience et de s'engager dans un processus réflexif de compréhension. L'idée de la directivité informative est née d'un constat clinique qu'une personne ne

change pas de point de vue et mode de réaction, « *parce qu'elle ne dispose pas de certaines informations qui lui permettraient de s'y prendre autrement* » (Bois, 2007, p. 78). La directivité informative consiste à donner l'information nouvelle et manquante sans attendre que la personne la trouve par elle-même. Pourtant, cette pédagogie doit être différenciée : « *elle doit prendre en compte la situation singulière de chaque personne, avec son expérience antérieure, son profil perceptif et cognitif, ses capacités actuelles de percevoir les informations et de leur donner du sens* » (Ibid., p. 79).

La directivité informative repose sur un nombre de présupposés théoriques, bien développés par D. Bois dans sa thèse doctorale (Bois, 2007, pp. 79-81) et que je me limite ici à les citer en donnant les implications pour le pédagogue :

- On apprend autant des autres que de ses propres expériences : le pédagogue ne s'arrête pas à créer des situations de recherche, non-naturelles, qui permettent à chaque personne de découvrir et d'explorer, mais il devient un médiateur actif.
- L'homme ne développe pas spontanément sa pleine potentialité perceptive, motrice et conceptuelle : le pédagogue guide et oriente l'apprenant.
- Plus on est informé, plus on perçoit ; la perception entrevue ici en tant qu'activité cognitive très riche, capable de discriminer, de catégoriser, de comparer, de discerner...: le pédagogue aide la personne à pénétrer à l'intérieur de cette fonction cognitive de façon consciente.
- Faire une expérience ne génère pas forcément de la connaissance : le pédagogue veille à ce que les trois niveaux suivants sont présents dans l'expérience pour que cette expérience soit formatrice : la réception, la reconnaissance et finalement l'intégration.
- On apprend peu de ce que l'on connaît déjà : le pédagogue construit donc un cadre d'expérience extra-quotidien qui permet l'émergence d'une expérience inhabituelle, suscitant l'attention de l'apprenant.

➤ *Intérêt pédagogique de la réciprocité actuante*

L'état de réciprocité actuante permet le développement du « regard intérieur », « le regard qui touche le patient et donne accès à la dimension subjective (présence au geste,

expressivité, authenticité, esthétique, reliance entre visible et invisible) » (Bourhis, 2009a, p. 303). Le pédagogue devient capable de percevoir la qualité de présence de l'apprenant à son geste ; ainsi il possède deux natures d'informations, objective et subjective, pour orienter les consignes de guidage et d'accompagnement. L'apprenant reçoit alors des informations procédant de l'intérieur du travail. Le lien de réciprocité génère donc des informations qui n'auraient pas lieu en dehors de cette condition d'échange.

Dans un travail de groupe, les indications données procèdent souvent de l'observation d'un apprenant ; c'est comme chaque apprenant donne à tout instant « *l'empreinte instantanée et provisoire du groupe* » (Aprea, 2009, p.425). C'est une parole provisoire, qui émerge d'une résonance singulière et qui en dehors de cette relation particulière n'a plus le même impact.

Dans la définition, donnée plus haut dans le texte, on peut lire que ce type de relation ne peut être installé que si chacune des personnes en présence fait ce qu'il faut pour accueillir l'autre dans ou depuis son rapport au Sensible, établi préalablement par lui-même. Néanmoins, j'ai l'expérience que même dans un cours de débutants, qui n'ont pas encore d'accès au Sensible, mais qui sont présents à leur corps et à leurs sensations en temps réel de l'expérience, la possibilité de développer cette réciprocité actuante existe. A ce moment, ce n'est pas la main qui « *se pose comme une oreille de l'âme, dans le projet d'entendre* » (Tournebise, cité par Courraud, 2007a, p. 48), mais tout le corps du pédagogue, toute sa présence qui semble « *être une invitation pour l'accompagné à oser la rencontre avec son être propre. C'est comme si tout dans la présence de l'accompagnateur était à la fois un appel et une promesse* » (Rugira, 2009a, p. 268). Il s'agit pour le pédagogue, à partir d'un état intense de résonance, d'élargir l'attention pour inclure l'autre, de l'emmener dans la relation au mouvement interne, ou comme le constate aussi M. H. Florenson, le pédagogue invite l'étudiant à se plonger :

« Avec quelqu'un d'autre dans une expérience dans laquelle cet autre « fait » pour lui-même, au sein de sa singularité, ce qu'en même temps il « montre » à la personne. C'est ce « vivre ensemble » consciemment dans cette communauté de présence qui aidera la personne à « être hissée » à son tour par réciprocité vers cette expérience proposée par le Sensible » (Florenson, 2010, p. 72).

Par ce « vivre ensemble » consciemment dans une communauté de présence, la relation au mouvement interne est comme rendue « contagieuse » et l'interaction entre les participants peut se déployer de plus en plus vers une « inter-réciprocité actuante ». Néanmoins, chacune des personnes en présence va entretenir un rapport singulier, personnel et unique avec ce fond perceptif commun : la nature du rapport que chaque personne installe avec ce mouvement interne livre des résonances, des tonalités et des significations singulières liées au contexte et à l'horizon biographique de chacun. Le fond perceptif commun installe donc une unité vivante entre les participants et renvoie à chacun des résonances singulières et des faits de conscience, c'est-à-dire « *des phénomènes internes qui se manifestent sous forme de sensations, éventuellement accompagnées d'effets impliquants* » (Berger, 2006, p. 145) qui lui appartiennent en propre.

4.3. Les outils pédagogiques

Maintenant, je vais présenter les outils pédagogiques par lesquelles les conditions extra-quotidiennes sont réalisées. Ces outils peuvent être regroupées en quatre programmes d'intervention, appelés respectivement le toucher de relation, la gymnastique sensorielle, l'introspection sensorielle et l'espace de parole. Dans toutes ces situations, l'attention de l'étudiant est orientée à la fois vers le vécu sensoriel et le processus réflexif qui en résulte. Pourtant, je ne développerai que trois de ces outils, puisque la relation d'aide manuelle n'a pas été utilisée dans le cadre de cette recherche.

4.3.1. La gymnastique sensorielle

Cette section montre la manière « classique » d'enseigner la gymnastique sensorielle où la progression pédagogique part d'un éveil sensoriel, le plus souvent par une approche manuelle en position allongée, suivie d'un travail assis et debout. Ce travail se poursuit par le mouvement codifié pour s'aboutir après dans le mouvement libre.

Cet exposé me permettra ensuite de situer plus clairement ma propre pratique pédagogique, dans ses caractères spécifiques.

➤ *Définition générale de la gymnastique sensorielle*

La gymnastique sensorielle, une pratique articulée autour de l'organisation de ce mouvement interne, a pour objectif de mettre le pratiquant en relation consciente avec son univers intérieur sensible et plus particulièrement avec cette force dynamique qui l'anime et forme donc une méthode d'apprentissage de la gestualité du Sensible. C'est une gymnastique, c'est-à-dire une mise en œuvre du corps par un ensemble d'exercices et de mouvements, appelée sensorielle parce que sa pratique développe et renforce la sensorialité du corps. Le terme « sensorialité » englobe ici non seulement l'activité des cinq sens extéroceptifs et la proprioception, mais aussi et surtout « le septième sens », le Sensible, la sensibilité particulière que la circulation du mouvement interne confère à la matière du corps.

➤ L'éveil sensoriel

La Gymnastique Sensorielle débute par un éveil du mouvement interne dans le corps et le plus souvent, cet éveil sensoriel commence en position allongée : le pédagogue pose les mains sur les différentes zones du corps, rend mobile ce qui est immobile et réinstalle le « biorythme sensoriel », cette « *dynamique invisible et immuable [...]* présente dans la globalité du corps quelles que soient sa posture et sa gestuelle du moment » (Courraud-Bourhis, 2005, p. 19). Dans cette phase, dite *passive*, l'apprenant a une participation limitée au fait de poser son attention sur ce qui se passe au sein de son corps. La seconde phase est *active* : le pédagogue invite manuellement et verbalement, mais encore toujours en position allongée, l'apprenant à bouger en suivant la force interne par une micro-action visible.

Cependant, selon A. Noël, « tout éveil peut s'effectuer dans la position assise ou debout, sollicitant davantage la participation corporelle et de conscience de l'apprenant » (Noël, 2000, p. 45). Le travail assis représente déjà un défi considérable parce que l'apprenant doit gérer le dialogue avec la gravité et la verticalité et le travail de coordination est réalisé essentiellement au niveau du tronc et des articulations des membres supérieurs.

Enfin, en position debout le défi est encore plus élevé pour l'apprenant, par l'intégration des membres inférieurs dans l'éveil sensoriel : il est difficile, voire presque impossible pour un débutant, de bouger consciemment au sein d'une globalité sensorielle. Il faut donc simplifier le protocole de conscientisation et respecter plus que

jamais le principe de progression pédagogique. Dans cette optique, le travail en position debout comprend différentes étapes progressives, la première étant celle des appuis au sol et des transferts de poids pour préparer les déplacements et les équilibres. Elles seront utilisées non seulement comme éveil sensoriel, mais aussi comme remède aux éventuelles difficultés rencontrés par le débutant au cours de l'étape suivante, le mouvement codifié.

➤ Le mouvement codifié

Le mouvement codifié est un enchaînement de mouvements, qui reproduit de manière provoquée les orientations, amplitudes et séquences du mouvement interne et permet donc d'imprimer en quelque sorte le mouvement interne dans la matière. Ces exercices codifiés ne constituent pas du tout une performance physique, mais plutôt un véritable exploit perceptif. C'est justement, comme le précise pertinemment E. Berger :

« Cette attitude attentionnée envers soi-même et son mouvement, ajoutée à la structure même des exercices, qui fait que progressivement le mouvement interne s'éveille. » (Berger, 2006, p. 73).

Les mouvements demandés sont lents, amples et coordonnés et respectent l'organisation naturelle des gestes, mise en évidence par D. Bois dans ses travaux, notamment la coordination fondamentale de base²⁴² et les schèmes de mouvement²⁴³ Ils installent progressivement une fluidité sans effort, une sensation de légèreté, de malléabilité et d'unification et surtout « *ce goût en soi qui fait se sentir plus vivant.* » (*ibid.* p. 65). Comme le stipule si justement E. Berger, cette saveur intime, qui nous nourrit intensément et nous concerne en profondeur, devient doucement de plus en plus intense :

« Affiner sa sensorialité, ce n'est pas ressentir des sensations de plus en plus grandes, mais au contraire être touché et concerné par des mouvements de plus en plus simples, de plus en plus légers, de plus en plus infimes. » (Berger, 1999, p. 130).

²⁴² Toute la gestuelle est naturellement composée de deux mouvements associés et complémentaires : le mouvement circulaire et le mouvement linéaire qui va toujours en sens inverse de la circularité. « La coordination linéaire/circulaire est appelée *coordination fondamentale de base*, car si l'un des mouvements est absents, le mouvement général n'est pas réalisable » (Courraud-Bourhis, 2005, p. 33)

²⁴³ Dans la gestuelle physiologique, réalisée sans effort musculaire ajouté, tout mouvement global du corps est organisé en *schèmes associatifs*. Un schème associatif est un ensemble cohérent de mouvements qui « vont ensemble » dans le respect de la physiologie du corps. (*ibid.*, p. 34)

Les enchaînements reproduisent, les trajets du mouvement interne et sont donc comme des ‘doublures’ de cette animation de l’intériorité. En réalisant ces enchaînements, le mouvement interne est imprimé en quelque sorte dans la matière : à ce moment « *la forme conduit au fond* » (Bois, notes de cours Chamblay, 2009d). Un nombre croissant de zones du corps est mis en jeu et peu à peu, chacune de ces zones gagne en fluidité et l’ensemble du corps (ré)apprend à bouger de manière coordonnée et unie.

➤ *Le mouvement libre*

Dès que le mouvement interne est suffisamment actif dans le corps et que le corps est à nouveau coordonné et fluidifié, le mouvement codifié peut laisser la place au mouvement libre. A ce moment, comme le mentionne clairement E. Berger :

« Le mouvement interne devient le chef d’orchestre de la chorégraphie gestuelle [...] et me révèle la consistance de la matière dont je suis faite, la malléabilité dont je suis capable à cet instant précis, le degré de mouvance qui est la mienne aujourd’hui » (Berger, 2009a, p. 234).

Avec le mouvement libre, l’intériorité devient aussi un appel à extérioriser l’être dévoilé au cœur de sa chair, **la Vie**, dans des formes visibles, comportementales, sociales et expressives. Bouger en respectant les indications données par l’intériorité vivante est « *donc inscrire ma Vie dans la Vie* » (Berger, 2009a, p. 235).

Mais, le rapport au corps donne accès à bien plus qu’un mouvement, il donne accès à une « conscience en mouvement [...] Une conscience qui porte en elle un potentiel de perception, d’action, de qualité de présence et d’expression, et qui ne demande qu’à se manifester pour peu qu’une attention entraînée se pose sur elle. » (Rugira, 2008, p. 137) Grâce au corps sensible, la personne a en effet conscience non seulement d’une présence à soi, mais surtout d’une Présence en soi. Quand il est intériorisé, à l’écoute du mouvement interne en soi, il devient présence à soi-même, mais le mouvement interne le pousse aussi de l’intérieur à extérioriser l’Être qui l’anime de manière singulière, à le mettre au monde, dans des formes visibles comportementales, sociales et expressives. L’être rencontré au cœur de sa chair, appelle l’humain à l’incarner, à l’exprimer et à le prolonger à travers son mouvement dans le monde, où comme le résume E. Berger avec pertinence : « La gestualité du Sensible : l’humain de l’être en mouvement » (2009a, p. 225).

Dans ma propre pratique pédagogique, la progression pédagogique part aussi d'un éveil sensoriel, mais au lieu d'utiliser une approche manuelle, la personne est guidée dans une motricité subtile d'abord en position allongée sur le sol, suivie d'un travail assis et debout. Puisque ma pratique est toujours de très courte durée, ce travail se poursuit seulement par le premier degré du mouvement codifié et le mouvement libre n'est pas abordé²⁴⁴.

➤ Les conditions d'expérience extra-quotidiennes dans la Gymnastique Sensorielle

- **La lenteur : un principe fondamental d'apprentissage**

Un remède à l'action de vie

La lenteur autorise d'abord tout simplement à ralentir la vitesse du mouvement habituel de la personne et procure d'ailleurs déjà un premier bienfait, le repos. Comme le mentionne avec éloquence E. Berger : « *s'offrir un mouvement très lent, c'est offrir au corps et à soi-même une pause dans une existence au rythme effréné* » (Berger, 1999, p. 100). Cette pause, ce temps à l'écart de notre quotidien, peut constituer déjà un remède à l'action de vie : en effet, quand on côtoie la lenteur, on est confronté avec l'attitude de vie souvent trop agitée et c'est l'occasion de réapprendre à prendre son temps...

Une voie d'accès à la profondeur

La lenteur du mouvement gestuel permet aussi de sentir le mouvement interne en soi, en même temps que l'on bouge. C'est la voie d'accès à la profondeur du corps (Bois, notes de cours, Chamblay, 2009d) et à l'émergence de l'intériorité : être dans la lenteur, devient alors être « *dans le temps du corps, le temps de l'écoute, le temps de la rencontre Sensible* » (Monod, citée par Berger, 1999, p. 103).

Une qualité perceptive

Des ressources attentionnelles particulières sont sollicitées par la lenteur, et cette qualité perceptive permet de pénétrer le vécu du mouvement à deux niveaux. Tout

²⁴⁴ Le lecteur trouvera plus d'information dans le terrain pratique de cette recherche.

d'abord, elle permet une « précocité perceptive » (Leão, 2003, p. 252) : bien en amont de la phase de l'effectuation du mouvement dans le visible, la lenteur permet d'entrer en relation perceptive avec la phase anticipatrice du mouvement, le pré-mouvement. De nombreux chercheurs en arts performatifs, comme Grotowski (Richards, 1995) et Barba (Barba, Savrese, 2001), se sont eux aussi penchés sur cette question d'un pré-mouvement. Grotowski décrit l'impulsion d'un mouvement de suite :

« C'est quelque chose qui précède une action visible, qui est dedans le corps et qui presse vers le dehors, mais qui est toujours sous la peau encore. Ce n'est pas purement physique mais c'est quand même physique. Et après, c'est comme si la petite action que l'on fait est enracinée » (Grotowski, cité par Leão, 2003, p. 78).

Ces chercheurs en arts performatifs cherchaient une racine du geste pour notamment développer la présence des performers.

Ensuite, grâce à la lenteur, on peut être présent au geste pendant toute sa phase d'effectuation, ce qui permet le déploiement de la « *conscience ressentante* » (Leão, 2003) : la pensée, qui reçoit le temps de se dilater en même temps que le geste, constitue à ce moment selon M. Leão « *non seulement le support de l'intentionnalité de l'action mais aussi celui d'une attentionnalité qui délivre une assistance perceptive durant toute l'effectuation du trajet du mouvement* ». Cette assistance proprioceptive continue permet de procéder à d'infimes réajustements perceptifs et modulations d'orientations, et donc de modifier en temps réel les habitus moteurs et perceptifs ainsi que les incohérences gestuelles. Mais cette lenteur pendant tout le déroulement du mouvement forme aussi une opportunité de saisir de multiples informations qui jaillissent de la donation immédiate de l'action. Elle offre le temps et ouvre ainsi un espace d'observation et de vigilance dans lequel on peut capter des informations jusqu'alors inconscientes.

Une distance subjective

Finalement, c'est dans le développement du paroxysme perceptif, ne désignant pas du tout des sensations très fortes mais au contraire la capacité à ressentir le bas-régime, que la notion de lenteur trouve toute sa vocation : « *la lenteur devient le maillon de la chaîne perceptive qui relie la subjectivité à l'objectivité* », pour utiliser les mots de M. Leão (2003, p. 249). Le mouvement possède en effet deux fonctions, l'une motrice, responsable de l'action, et l'autre sensorielle, responsable de la sensation du geste. Le

mouvement moteur est objectif, parce que mesurable en termes de centimètres de déplacement, la part sensorielle du mouvement par contre est dite « subjective », puisqu'elle correspond à la sensation ressentie au cours du déplacement. Lorsqu'on entre dans le mouvement sensoriel, on doit faire avec ces deux sensations et c'est surtout la lenteur qui permet de pénétrer la subjectivité : plus on parcourt une distance petite dans un maximum de temps, plus on produit de la distance subjective, c'est-à-dire on crée de l'espace : la distance parcourue semble s'allonger infiniment.

Une motricité subtile

Bien que la lenteur soit la voie d'accès à la profondeur du corps, elle peut être un obstacle pour accéder à ce fond : pour aller dans une gestuelle lente certains ont tendance à exercer un jeu subtil de contractions musculaires qui ne donne accès à aucune sensation car la contraction musculaire éteint et étouffe les sensations intérieures. On obtient alors un geste retenu et dirigé, où la lenteur devient un prétexte à contrôler le geste, par une prédominance des muscles antagonistes, au lieu de permettre de vivre la fluidité de ce moment lent qui se déploie librement.

Une des techniques qui favorisent l'accès à une lenteur fluide, c'est-à-dire une lenteur qui fait un équilibre parfait entre les agonistes et les antagonistes, est « *la motricité subtile, la transition dynamique entre la force du mouvement interne et la force motrice qui crée le déplacement dans l'espace* » (Bois, notes des cours Chamblay, 2009d). Il est nécessaire que la personne accède en conscience à cette orientation, à cette amplitude qui se donne depuis le lieu du Sensible, cet univers expérientiel qui se donne à vivre au carrefour de trois pôles : 1) le mouvement interne comme principe actif du vivant, 2), les différents tissus de l'organisme qui constituent le matériau que ce principe du vivant anime, et 3) la conscience active d'un sujet attentionné à ce qu'il vit dans son intériorité corporelle. La force motrice *a minima* n'est là que pour rendre le geste effectif dans l'espace, parce que la force interne ne sera jamais suffisante pour faire un déplacement, ni pour vaincre la pesanteur. « *Le fond s'exprime alors dans la forme* » (Bois, ibid.) et le mouvement réalisé est un mouvement objectif, révélant des phénomènes subjectifs passant inaperçus dans les conditions habituelles de réalisation du mouvement.

La lenteur du geste a une fonction déterminante : l'exécution d'un geste à vitesse usuelle ne permet pas le déploiement de 'la conscience ressentante' durant le déroulement du geste et ne permet pas à la pensée de se dilater en même temps que le geste. La pensée constitue non seulement le support de l'intentionnalité de l'action mais aussi celui de l'attentionnalité délivrant une assistance perceptive durant toute l'effectuation du trajet du mouvement. La lenteur permet d'installer une présence à soi pendant le geste, ouvre à cette 'conscience ressentante' et installe un lien avec le fond, comme nous pointe M. Leão :

« La lenteur permet une qualité singulière de présence, un paroxysme perceptif permettant la reconnaissance des détails contenus au sein du mouvement ; elle ouvre la voie à une conscience, à un percept fondamental qui s'éprouve de l'intérieur, ressent l'atmosphère du geste et délivre à la conscience perceptive des nuances qui normalement passeraient inaperçues. Elle installe un lien avec une activité sous-jacente non-accessible dans les conditions usuelles de la gestuelle. » (Leão, 2003, p. 276).

La lenteur est en plus un remède à la vie active : quand on côtoie la lenteur, on est moins débordé, on est capable de discerner les détails contenus dans une action, ou une situation. Il y a un transfert dans le comportement, ça change notre attitude de vie.

Néanmoins, si la personne ne contacte pas (encore) son intériorité mouvante, c'est le pédagogue qui la guide en faisant des propositions motrices *a minima*, dans la lenteur. Dans cette motricité subtile, qui est un des outils majeurs de la pédagogie du Sensible, la personne est invitée à se mettre dans l'intention de la direction proposée, dans une mobilisation introspective, qui permet le déploiement de cette « conscience ressentante », le support de l'intentionnalité et de l'attentionnalité pendant l'action. Cette dernière étant un « laisser venir » à la conscience des contenus de vécu et de leur signification. M. Leão formule très bien ce guidage du pédagogue pendant la motricité subtile dans la citation suivante :

« Il faut ici un accordage précis et minutieux entre la préforme ressentie subjectivement et l'engagement dans l'agir [...] Le pédagogue amplifie perceptivement le chemin que prend le mouvement, avec un dosage très précis d'informations verbales [...], afin que l'élève puisse coulisser sa gestuelle majeure sur les rails du pré-mouvement interne » (Leão, 2003, p. 282).

Le mouvement intentionnel ainsi créé, anticipe même le geste à venir, participe à son organisation avant l'effectuation et constitue ainsi un facteur qui favorise la perception précoce du mouvement dès son émergence interne. Ces mouvements intentionnels sont directionnels ; ils constituent les rails dans lesquels le mouvement

circulaire n'a plus qu'à glisser et font, d'instant à instant, découvrir le chemin, évitant en même temps une trop grande activité des muscles antagonistes.

La lenteur forme donc un principe fondamental d'apprentissage dans la méthode, qui a selon le fondateur lui-même « une signification d'acte total qui s'inclut dans la globalité corporelle, un acte qui permet d'être présent en conscience, un acte qui permet un paroxysme perceptif, un acte de silence intérieur » (Bois, cité par Bourhis, 2009a, p. 301).

- **La composante linéaire du mouvement**

Avant d'aborder la fonction spécifique de la composante linéaire du mouvement, rappelons que tout mouvement, quelle que soit sa vitesse, son orientation ou son amplitude, est structuré à partir de l'association de deux composantes fondamentales : une composante circulaire et une composante linéaire. L'intégrité fonctionnelle du geste résulte toujours de l'association physiologique entre ces deux composantes en sens opposé, appelée par D. Bois la « coordination fondamentale basique ». La structure de l'entraînement perceptif en Pédagogie Perceptive repose sur la construction d'une gestuelle qui réhabilite la conscience de la composante linéaire du mouvement au sein d'un geste composé essentiellement, sur le plan articulaire, de circularités.

La composante linéaire et la perception

La perception consciente de la composante linéaire apparaît comme la ligne de partage entre les mouvements éprouvés consciemment et les mouvements fonctionnellement justes mais réalisés de façon automatique et pré-consciente.

Un cadre d'expérimentation qui sollicite spécifiquement la perception de la composante linéaire du mouvement va modifier profondément la relation du percevant à son corps. Quand on réalise un mouvement du corps entier en conscientisant les différentes linéarités qui le composent, alors, comme le souligne pertinemment M. Leão :

« la composante circulaire s'intègre totalement dans la globalité du corps, la perception est à son maximum et la moindre animation articulaire est aussitôt repérée, sans pour autant rompre la présence à la globalité » (Leão, 2003, p. 259).

La composante linéaire et le principe de globalité gestuelle

La composante linéaire du mouvement devient, une fois rendue consciente, un lien qui unifie tous les agissements de la communauté articulaire au sein d'une action globale, parce qu'elle transmet à l'ensemble du corps une intention de direction. Il s'agit pour la personne de s'engager dans une direction donnée, en s'attachant non à la manière de faire le mouvement, mais uniquement au respect de sa direction et sa linéarité. La personne a l'impression de laisser faire le mouvement au lieu de le faire, d'être plus présente à lui et ressent une grande solidité.

La composante linéaire et l'intention directionnelle

La composante linéaire du mouvement est porteuse de l'intention directionnelle qui anticipe le mouvement effectif : il prévient le corps de l'orientation dans laquelle le geste s'engage. Cette intention directionnelle est perceptible réellement, il suffit d'avoir une intention claire d'un projet de mouvement pour qu'une modification tonique se produise. Cette modulation s'exprime dès l'intention du mouvement, avant la réalisation du geste visible et même si celui n'est pas accompli par la suite. La composante linéaire joue donc un rôle de vecteur de la fonction spatiale du mouvement et lorsque cette fonction est présente à la conscience perceptive, le geste peut bénéficier de la force cinétique de l'intention de direction.

À partir de l'« attentionnalité », cette forme d'attention qui accueille ce qui vient à elle et se laisse solliciter par des phénomènes expérientiels saillants au lieu d'aller se poser sur des phénomènes, s'instaure une relation signifiante entre la sensation et sa signification pour la personne qui la vit, se développe la présence au corps et à soi et s'enrichi la capacité à percevoir les phénomènes subjectifs internes. A ce moment, l'attention de la personne est portée à la fois sur une expérience corporelle concrète et sur l'expérience subjective qui accompagne toute mise en jeu de l'intériorité corporelle. La relation à son mouvement, ses élans, ses impulsions et ses résistances déploie une présence à soi incarnée.

L'enjeu consiste à se laisser réfléchir au sein de l'action, à saisir, en temps réel, l'articulation entre le sentir et le penser de son expérience. Le corps habité dont la personne fait ainsi que l'expérience est « *un lieu d'émergence d'une forme singulière de pensée qui se livre dans la relation immédiate au vécu corporel* » (Rugira, 2008, p. 131). La simultanéité de trois postures différentes au sein de l'immédiateté, à savoir,

celle du sujet de l'expérience, celle de l'acteur et celle d'un observateur accueillant et réflexif, est très importante pour saisir le sens qui se donne et pour se laisser transformer au sein du déroulement de son geste.

4.3.2. L'introspection

Classiquement, l'introspection est l'attitude qui consiste à observer sa vie intérieure et ses états de conscience, qui se pratique en général sous la forme d'une réflexion profonde et méditative tournée vers soi. Mais pour la plupart des gens, la vie intérieure recouvre des sensations 'organiques' comme la faim ou la douleur, et des émotions ou des pensées, considérées par définition comme étant 'privées'. Dans le cadre de la Pédagogie Perceptive, par contre, la vie intérieure se définit en priorité par l'existence et la perception du mouvement interne en soi. L'introspection sensorielle (Bois, 2006, 2007; Berger, 2005; Bourhis, 2007; Courraud, 2007) est, avant tout, un rendez-vous dans lequel on soigne sa perception du mouvement interne. C'est ce mouvement qui va 'donner du corps' à la notion d'intériorité. L'introspection consiste donc à observer autant ses états mentaux que ses états physiologiques internes. C'est pourquoi, dans le langage de la pédagogie perceptive, on dit que l'introspection est Sensorielle signifiant que l'observation de soi à laquelle on est invité est une observation ressentie, avant d'être intellectuelle ; il ne s'agit pas de réfléchir à sa vie sans l'avoir d'abord perçue en soi, par le biais des états de la matière du corps. En conséquence, les états de conscience et la vie intérieure n'appartiennent pas seulement à la sphère mentale ou psychique, mais sont également des phénomènes réellement corporels, intimement liés à la qualité de rapport que l'on entretient avec le mouvement interne.

La personne, assise confortablement et immobile, est guidée verbalement par le praticien pour orienter son attention vers son intériorité, dans une attitude d'écoute et d'observation intérieures profondes. Elle suit les consignes qui lui sont transmises par le praticien, ce dernier l'invitant à poser son attention dans des directions variées : prise de conscience des appuis, de la posture corporelle, écoute des bruits environnants, du silence intérieur, observation des différentes tonalités de luminosité qui apparaissent à travers les paupières fermées, évaluation des états de densité de la matière corporelle, appréciation des états émotionnels et méta-affectifs, saisie des pensées spontanées, etc.

(Bois, 2007, p. 109-110). Dans cette expérience, le sujet rencontre différents degrés de malléabilité ou de densité intérieure, différents états et changements d'états, passages de la tension au relâchement, de l'agitation à l'apaisement, d'un sentiment à un autre. (Bois, Austray, 2007).

4.3.3. L'espace parole

Le toucher relationnel, la gymnastique sensorielle et l'introspection sensorielle visent le développement d'une relation au corps plus 'percevante', où le mouvement interne peut se déployer et où le sujet apprend à le reconnaître et l'entretenir. « *Mais le vécu corporel ne peut se satisfaire de rester dans le silence : il appelle les mots* » (Bois, 2009, p. 110). Les sensations intérieures deviennent de plus en plus fortes et révélatrices : d'une part la personne rencontre un monde de sensations inconnues, savoureuses et d'autre part, cette rencontre révèle certains modes de sensibilité et de réaction qui sont les siens au quotidien et qu'elle commence à mieux comprendre en les vivant sous un autre angle. Elle a besoin d'exprimer tout cela, car une expérience ne peut livrer la totalité de son contenu et de son sens tant qu'elle reste silencieuse.

« *L'entretien à médiation corporelle a pour rôle d'offrir un espace pour cette verbalisation et, plus encore, de la soutenir, la faciliter, la permettre, voire la provoquer si nécessaire* » (Bois, 2009, p. 111). Aux différentes situations à dominante corporelle est donc associé un temps d'échange verbal, dont l'enjeu est d'aider à décrire et à explorer les perceptions nées au contact du mouvement interne, et à en faire ressortir les significations profondes. À travers cet espace de parole, la personne a l'occasion de revisiter les temps fort apparus spontanément dans le travail manuel, gestuel et introspectif. Cet entretien, a pour objectif de guider le sujet successivement dans la mise en mots de ce qu'il a vécu durant l'expérience, dans la reconnaissance et la valorisation de ce qu'il a vécu, dans la saisie de l'intelligibilité de ce vécu et dans l'amorçage du processus réflexif qui permet ensuite d'en extraire tout le sens *a posteriori*. Les relances du praticien questionnent, selon les moments de l'entretien, le vécu corporel de la personne, ses perceptions du sensible, le sens que ces perceptions ont évoqué pour elle, les pensées qui ont émergé pendant l'expérience, les éventuelles remémorations spontanées qui sont apparues, etc. (Bois, 2009, p. 111).

En concluant cette partie sur la Pédagogie Perceptive, j'aimerais bien revenir sur le fait que les indicateurs de la présence à soi sur le mode du Sensible indiquent qu'elle englobe toutes les dimensions de la Pleine Présence. On retrouve non seulement toutes les qualités de la dimension intrapersonnelle dans cette présence à soi sur le mode du Sensible ou dans les étapes précédentes de la spirale processuelle, mais elle comprend également les dimensions transpersonnelle et interpersonnelle. Avec ce constat il devient clair que je viens d'esquisser les premiers contours du concept de la Pleine Présence dans la Pédagogie Perceptive, tandis que le développement des outils pédagogiques de la méthode démontre que la Pédagogie Perceptive est une méthode compétente et originale pour développer cette Pleine Présence.

Dans la partie suivante, je développerai d'abord le champ épistémologique de cette recherche qui s'est déroulé en deux phases: une recherche conceptuelle et une recherche qualitative et compréhensive pour ensuite aborder le cadre pratique.

DEUXIEME PARTIE :

CHAMP ÉPISTÉMOLOGIQUE

ET PRATIQUE

Chapitre I. Cadre épistémologique

La posture épistémologique d'une recherche est imposée par la cohérence avec l'objet et la question de recherche. Dans le respect de cette cohérence, je mettrai en relief la première phase de ma recherche qui a été celle de l'exploration théorique de la littérature internationale dans le but d'élaborer une conceptualisation de la Psychopédagogie Perceptive appliquée à l'accompagnement de la présence des leaders. Ensuite, je développerai la posture épistémologique que j'ai adoptée ainsi que la méthodologie que j'ai utilisée pour réaliser une démarche qualitative et compréhensive des données issues d'un entretien groupal.

I. 1. Première phase : une recherche conceptuelle

Ma recherche est menée dans le cadre du Centre d'Etude et de Recherche Appliquée en Psychopédagogie Perceptive et s'inscrit dans l'axe B de ce laboratoire, qui accueille des travaux qui tournent autour « l'élaboration et conceptualisation de la Psychopédagogie Perceptive ». En effet, ma recherche est centrée sur l'état des lieux du champ théorique des approches centrées sur la présence des leaders. Après avoir réuni toutes les données les plus représentatives de ce champ théorique, j'ai donc procédé à un deuxième mouvement conceptuel en vue de l'élaboration d'une vision novatrice de l'accompagnement de la Pédagogie Perceptive auprès de cette population particulière. Sur cette base, ma recherche centrée sur les concepts clés qui peuvent entrer en résonance avec la Pédagogie Perceptive fera l'objet d'une discussion dans la partie finale de cette recherche. En effet, je compte engager un dialogue entre les théories existantes de l'accompagnement de la présence du leadership et les concepts et pratiques qui animent la Pédagogie Perceptive et en faire ressortir les éléments saillants. Cette démarche constitue le cœur de ma recherche.

Je commençais la consultation de la littérature en préservant une résonance de présence avec la pensée des auteurs dans le sens défini par B. Honoré : « *se mettre en*

présence d'un texte, c'est s'impliquer totalement dans la rencontre d'un auteur » (2008, p. 14). Je me sentais parfois sur la même longueur d'onde que l'auteur, ce qui nourrissait ma fibre sensible. Ce que je ressentais dans mon corps, me permettait de mieux comprendre ce que je lisais. J'ai ainsi appris qu'entrer en présence d'un texte, me renvoyait à une qualité de présence à moi-même sur le mode du Sensible. Gardant à l'esprit tous les indicateurs de la présence à soi sur le mode du Sensible, cette Pleine Présence me donnait des qualités intéressantes dans le cadre de la recherche.

D'abord, je ressentais une capacité plus grande à nuancer, à saisir des subtilités, des détails et des significations plus infimes dans les textes que je lisais. Ensuite, mon attention était attirée, aspirée presque par le contenu qui résultait dans une réciprocité de résonance entre ce contenu et moi-même. Berger et Austray décrivent les étapes de cette réciprocité actuante qui se joue entre le chercheur et ses données de suite: *« il y a quelque chose » qui se passe entre lui et ses données. Les données résonnent en lui, lui résonne aux données, et le moment de l'altération correspond au moment où le chercheur découvre l'information importante* » (2013, p. 91), bien que ces chercheurs posent que cette réciprocité devient une posture du début à la fin de la recherche, une posture qui se met à l'écoute de résonance de tout élément de sa recherche. Ce jeu de réciprocité me permettait de dégager l'essence du texte et aiguisait mon esprit critique. Il résultait de cette présence un dynamisme de l'esprit qui était en adéquation avec ma quête de recherche bibliographique. C'est ainsi que j'ai construit mon corpus théorique au fil de mes résonances, de mes temps forts. La mise en contact avec le corpus théorique du champ conceptuel de la présence et du leadership s'est établie dans cette atmosphère de résonance. J'entrais en lecture dans un processus herméneutique interprétatif à la manière d'Anderson :

« La recherche intuitive joint intuition et rigueur intellectuelle dans un processus herméneutique interprétatif destiné à l'étude des expériences humaines subtiles. Depuis longtemps reconnu comme étant essentiel à la sagesse dans les traditions autochtones et spirituelles à travers le monde, le savoir subtil du cœur nourrit et équilibre les autres savoirs plus intellectuels. (...) Les chercheurs intuitifs explorent des sujets qui les touchent intimement »²⁴⁵ (2006, p. 1)

²⁴⁵ Intuitive inquiry joins intuition to intellectual rigor in a hermeneutical process of interpretation intended for the study of subtle human experiences. Long claimed as essential to wisdom in indigenous and spirituals traditions world wide, the subtle ways of the heart nourish and balance mote analytical ways of knowing

En plus, ma présence à soi sur le mode du Sensible me permettait de trouver la distance de proximité dans ma recherche, la posture qui crée la distance nécessaire, mais dans le même temps la proximité sur laquelle l'implication peut se déployer (Austry et Berger, 2009; Berger, 2009b). Cette attitude ancrée et ouverte, stable et libre, vigilante et disponible sans représentations et allants de soi m'a permis de rester ouvert à la créativité et l'émergence. Pourtant, ma présence au présent et à moi dans le présent, m'a permis également de me tenir à la bordure du futur, dans le lieu d'advenir, ce qui me permettait d'être disponible à des informations nouvelles et émergentes venant en quelque sorte de ce futur. Cette qualité était spécifiquement intéressante dans le cadre de cette recherche sur la présence, puisqu'il s'agit d'un thème très novateur et émergent.

Cette posture épistémologique particulière me renvoyait à ce que P. Paillé (2012) nomme l'« équation intellectuelle » qui désigne le rapport dialogique entre les différents livres et articles étudiés et les objectifs que je m'étais fixés. En effet, ma recherche porte sur la qualité de présence et cette thématique a orienté ma posture épistémologique et le choix de mon corpus théorique ainsi que les options méthodologiques. J'étais donc dans une vraie dynamique de boucle itérative, inhérente à la dynamique d'anticipation/émergence qui fait que l'on retourne sans cesse aux objectifs de la recherche et où l'anticipation « renvoie à la capacité d'annoncer un ensemble de possibles tout en restant ouvert aux émergences » (Bois, Bourhis et Bothuyne, 2013, p. 130).

Ce choix épistémologique et méthodologique a donc été animé par un vrai moment d'interaction avec les sources d'information que je recueillais dans les bibliothèques, dans les sites internet à la recherche d'informations susceptibles d'éclairer le débat qui m'animait tant sur le plan de la consultation et de l'acquisition des connaissances théoriques que sur le plan interprétatif du texte qui m'était donné de découvrir.

I. 2. Deuxième phase : une recherche qualitative et compréhensive

Comme la plupart des chercheurs du CERAP (Centre d'Étude et de Recherches Appliquées en Psychopédagogie)²⁴⁶, un laboratoire où l'expérience du Sensible est objet de réflexion et de recherche, j'ai choisi de m'inscrire dans le champ de la **recherche qualitative et compréhensive** (Paillé, Mucchielli, 2008 ; Santiago, Delefosse, Rouan, 2001). C'est une inscription évidente, vu que l'expérience humaine anime aussi bien ma recherche que l'ensemble des questionnements de recherche du paradigme du Sensible (Austry, Berger, 2010, p.14).

Suivant les distinctions fondamentales de P. Paillé et A. Mucchielli, la recherche est dite **qualitative** principalement dans deux sens :

« d'abord dans le sens que les instruments et méthodes sont conçus pour, d'une part, recueillir des données qualitatives (témoignages, notes de terrain, images vidéo...), d'autre part, pour analyser ces données de manière qualitative (c'est-à-dire en extraire le sens plutôt que de les transformer en pourcentages ou en statistiques) ; la recherche est aussi dite qualitative en un deuxième sens, qui signifie que l'ensemble du processus est mené d'une manière 'naturelle', [...] (Paillé, Mucchielli, 2008, p. 9).

Il s'agit donc d'abord d'utiliser des instruments et des méthodes avec l'objectif de rassembler des données non mesurables pour en extraire le sens et ensuite de suivre une logique naturelle dans l'ensemble du processus, par exemple dans l'analyse de données qui « *met à profit les capacités naturelles de l'esprit du chercheur* » (*ibid.*, p. 9).

L'approche **compréhensive**, un positionnement intellectuel, postule non seulement une radicale hétérogénéité entre les faits humains ou sociaux et les faits des sciences naturelles et physique, mais également « *la possibilité qu'a tout homme de pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme* » (Paillé, Mucchielli, 2008, p. 29). Cette approche comporte toujours un ou plusieurs moments de saisie intuitive pour conduire à une « *interprétation 'en compréhension' de l'ensemble étudié* » (*ibid.* p. 29).

²⁴⁶ Le Centre d'Étude et de Recherche Appliquée en Psychopédagogie perceptive (CERAP) de l'Université Fernando Pessoa (www.ufp.pt) a pour objectif d'étudier le rapport particulier à l'expérience sensible du corps, et la place du corps sensible dans les processus d'apprentissage éducatifs, formatifs et existentiels.

2.1. Des données qualitatives

Tout d'abord, cette recherche repose sur un recueil de données qualitatives, à savoir les entretiens avec les participants, relatant leur ressenti des cours en temps réel et en différé. Ces vécus d'expérience, sous forme de témoignages, sont en effet typiquement des données qualitatives, en référence à la définition qu'en donnent P. Paillé et A. Mucchielli : « *Une donnée qualitative est une donnée de signification immédiate revêtant une forme discursive* » (Paillé, Mucchielli, 2008, p. 51).

Ces vécus d'expérience ont été recueillis à travers des entretiens de recherche, selon des conditions favorisant l'expression de la subjectivité de l'interviewé, dans lesquels j'ai donné la parole aux participants afin d'être instruite par eux, pour essayer d'accéder à une connaissance plus globale, comme le proposent P. Paillé et A. Mucchielli :

« ... le chercheur doit donner la parole aux autres et être humble, car ce sont les autres qui détiennent les clés de leur monde. Le chercheur va, en quelque sorte, reconstituer ce monde collectif dont chacun des acteurs n'a qu'un petit bout, bien qu'il participe à la construction totale collective » (Paillé, Mucchielli, 2008, p. 87).

2.2. Une analyse qualitative des données

L'analyse de ces contenus de vécus a ensuite été conduite dans l'objectif de comprendre les phénomènes à l'œuvre et non de les prouver, car ces contenus d'expériences sont, comme le souligne pertinemment D. Bois : « *porteurs d'un sens qui ne se voit pas, qui ne s'observe pas d'emblée et qui est donc non mesurable* » (Bois, 2006, p. 132).

2.3. Une interaction entre théorie et analyse des données

L'analyse des données et la recherche théorique s'interpénètrent et s'influencent au cours même du processus de recherche. Cette notion d'un aller-retour entre théorie et analyse, qui permet une prise de recul par rapport aux mouvements d'analyse, a été évoquée par Strauss et Corbin pour qui : « *[...] durant toute la recherche, il faut continuer à fouiller l'ensemble de la documentation [...] et faire alterner lecture et analyse des données* » (2004, p. 56). C. Lanaris, va dans le même sens quand elle justifie une interaction permanente entre l'expérience du chercheur, son savoir théorique

et les données recueillies à toutes les étapes de la recherche, pour accéder à une compréhension plus globale du phénomène étudié :

« L'expérience du chercheur devient son premier outil de compréhension du phénomène étudié, et joue un rôle fondamental à toutes les étapes de la démarche. Une interaction constante entre l'expérience du chercheur, les connaissances théoriques et les données issues des participants amène à une compréhension plus globale » (Lanaris, 2001, p. 237).

I. 3. Une posture de praticien-chercheur du Sensible

Malgré les risques et difficultés de cette double posture, la qualité et la validité de la production de connaissances qui peut émerger de cette posture, « *de praticien-chercheur, d'acteur engagé à la fois dans une pratique socioprofessionnelle de terrain et dans une pratique de recherche ayant pour objet et pour cadre son propre terrain et sa propre pratique* » (Bourgeois, 2004, p. 5) ont déjà été étayées et argumentées par de nombreux chercheurs (Mackiewicz, Kohn, De Lavergne, Perrault-Soliveres,...). À l'instar de E. Berger, dans sa thèse doctorale, je choisis donc de « *prendre la validité du statut de praticien-chercheur comme acquise.* » (Berger, 2009c, p. 193)

En revanche, je souhaite préciser quelques caractéristiques de cette posture, qui s'appliquent à ma recherche.

3.1. Un savoir à partager

Ma recherche est orientée par mon activité professionnelle, dans le sens qu'elle englobe des accompagnements de leaders aussi bien sur le plan individuel que collectif, et vise à accéder à de nouvelles compréhensions de ma pratique à mobiliser un ensemble de référents théoriques et de méthodes pour la regarder autrement, tout en restant à l'intérieur. À cet égard, ce projet de recherche vise « *à faire émerger des dynamiques d'expérimentation et d'action réflexive sur le terrain, à dégager quelques pistes d'action pour mieux faire, pour faire autrement.* » (De Lavergne, 2007, p. 32). Cette recherche m'offre un recul pour observer ma pratique et en apprendre quelque chose ; c'est m'offrir un détour pour revenir ensuite à la pratique enrichie de ce que j'ai

appris en quittant ma manière habituelle de pratiquer et mon regard habituel sur ma pratique.

Mais je considère ma recherche aussi comme un « *savoir à partager* » (Garbarini, 2001, p. 90), un savoir auparavant intuitivement compris par moi au sein de mon vécu professionnel. Comme le souligne P. Vermersch, la pratique est, en effet, toujours très en avance sur la recherche universitaire établie et est en mesure de constituer le lit de nouvelles intuitions :

« ... la pratique [...] est le lieu privilégié de la création, de l'invention. En effet, c'est dans l'expérience vécue que se situe une « région sauvage » pour reprendre les termes du phénoménologue Tengelyi, c'est-à-dire une région d'émergence qui déborde le contrôle de la conscience réfléchie, et qui de ce fait permet la création, l'invention, la saisie de nouvelles intuitions au sein même du vécu professionnel. » (Vermersch, dans Bois, 2006, p. 11)

Dans ma recherche, je veux essayer de formuler clairement et explicitement ce savoir implicite, pour pouvoir le partager avec le monde professionnel et le monde de la recherche.

3.2. Une distance de proximité

Mon implication dans ma recherche, comme tout chercheur du Sensible, dépasse l'implication plurielle de J. Le Grand (1993) qui a forgé le terme d'« implexité », contraction des termes « implication » et « complexité », mais aussi le mode d'implication ce que C. Moustakas (1990) a tenté de modéliser sous le nom de recherche heuristique. En effet, comme le constatent D. Austry et E. Berger, les recherches qui portent sur nos pratiques et circonscrivent comme objet de recherche le Sensible et son expérience, « *ont le caractère radical de se faire « en acte » avec, et même depuis, le Sensible lui-même.* » (Austry, Berger, 2010, p. 14). Il s'agit en plus pour nous de « *recherches portant **sur** notre pratique même, et donc de recherches depuis notre pratique* » (*ibid.*, p. 14).

La reconnaissance de la subjectivité est donc cruciale dans ma recherche et comme dans toutes les recherches sur et par le Sensible en général, car le rapport au Sensible « *appartient par définition au monde de la subjectivité et ne peut donc véritablement être approché que par une démarche et une posture qui prend en considération cette subjectivité, voire qui s'y appuie* » (Cusson, 2010, p. 93). Cette subjectivité ne peut

donc être gommée, mais le chercheur doit en être conscient et est confronté au nécessaire détachement par rapport à sa propre subjectivité. D. Cefaï, cité par D. Austray et E. Berger (2010) définit cette distanciation ainsi :

« Le travail de terrain doit être ainsi animé par un principe de réflexivité. S'imposer la discipline de décrire les 'choses telles qu'elles sont', idéal inaccessible mais indispensable, suppose tout un travail pour se départir de ses idées reçues, de ses prénotions et de ses prénotions. [...] Elle est un travail sur soi et sur l'ancrage de son organisme dans des environnements [...] » (Cefaï, 2003, p. 524).

Je me reconnais très bien dans ce « travail sur soi » pour arriver à une mise à distance dans l'implication afin de décrire aussi bien que possible « les choses telles qu'elles sont ». Au début, j'avais du mal à réaliser une écoute complète et totale des témoignages pour ce qu'ils ont à nous apprendre avant de les faire parler, de me tourner et de retourner vers les témoignages avec la volonté d'être instruite par eux avant de me les approprier. Pourtant, toute interprétation est par essence fermeture des possibilités autres de compréhension, et il vaut mieux retarder de façon optimale ce moment. En effet, comme le constatent P. Paillé et A. Mucchielli : « *la compréhension est parfois fonction d'un processus de maturation qui demande un certain temps* » (Paillé, Mucchielli, 2008, p. 86).

Était-ce mon esprit de « *chercheur scientifique qui a bien souvent du mal à accorder aux données tout l'espace de parole qu'elles nécessitent pour être bien entendu, avant d'être interprétées et recontextualisées* » (Ibid., p. 85), comme le suggèrent ces chercheurs ? Ou bien mon engagement dans – et même l'attachement à – ma visée d'action sociale de « démocratisation du rapport au Sensible » qui peut, selon R. Kohn, conduire à des « recherches-justifications de la pratique, où l'acteur-chercheur tient tant à mettre en valeur son action qu'il ne peut porter aucun regard critique » (Kohn, cité par Berger, 2009c, p. 195)

Mais, comment ai-je effectué ce « travail sur moi » ? Qu'est-ce qui m'a permis de réaliser peu à peu une vraie écoute des témoignages et de décrire au plus près « les choses telles qu'elles sont » ?

D'abord grâce à l'excellent accompagnement de ma directrice de recherche, Eve Berger, qui a fonctionné comme un *tutorat spécifique* (De Lavergne, 2007, p. 38) dans cette matière.

Ensuite, je me retrouve dans les propos de P. Bourdieu (2003) cités par D. Austray et E. Berger, quand il propose un retour réflexif du chercheur en lien avec sa propre histoire personnelle :

« [...] je crois profondément que le chercheur peut et doit mobiliser son expérience, c'est-à-dire ce passé dans tous ses actes de recherche. [...] Seule une véritable socioanalyse de ce rapport (à ce passé), profondément obscur à lui-même, peut permettre d'accéder à cette sorte de réconciliation du chercheur à lui-même, et avec ses propriétés sociales, que produit une anamnèse libératrice » (Bourdieu, 2003, p. 55-56).

En effet, mon retour réflexif envers ma propre histoire personnelle m'a permis de reconnaître pleinement la valeur du mouvement interne dans ma vie et dans ma pédagogie. Ce rapport renouvelé à mon passé m'a offert une sorte de réconciliation avec moi-même et avec mes propriétés sociales.

Finalement, je peux m'associer avec E. Berger quand elle soulève que trois compétences introspectives contribuent particulièrement à instaurer cette *distance de proximité*, telle que la définit D. Bois, ce « tenir ensemble » à la fois de l'implication incontournable du praticien-chercheur et la nécessaire objectivation : la « neutralité active » de l'esprit, le « point d'appui » de la matière et la « conscience témoin » de l'expérience (Berger, 2009c).

Pour résoudre par exemple mon blocage théorique autour des notions de leadership et de présence, je me suis installée plusieurs fois dans un point d'appui attentionnel où la problématisation devient une résistance à résoudre. A ce moment le point d'appui se transforme dans un « *espace d'accueil et d'intégration* » (Berger, 2009b, p. 187) avec une suspension de ses *a priori* et de ses allants de soi pour pouvoir s'ouvrir à ce qui peut naître d'inconnu et d'imprévu. J'ai éprouvé, en effet, ce « laisser venir à soi », ce « savoir attendre » qui consiste à ne pas anticiper ce qui va advenir, et qu'on retrouve dans *la perturbation*, dont parle Devereux (cité par Kohn et Nègre, 2003, p. 230), ou le chaos dans les propos de A. Perrault Soliveres :

« Si j'ai trouvé, si je trouve encore, des indications de chemins inédits, c'est que j'accepte qu'il y ait d'abord le chaos dans lequel peuvent surgir certaines articulations qui nous échappent mais qui contribuent à révéler le vivant et son évolution » (Perrault Soliveres, 2001, p. 50)

Mais avec les compétences introspectives, le surgissement du sens et sa saisie ne sont plus une forme d'intuition immédiate qui s'impose à la conscience comme une surprise. La part active de la « neutralité active », cette subtile association de deux pôles

d'activité de la conscience, me donne au contraire une capacité de maintenir dans le temps un contact ferme et une proximité étroite avec la problématique, avec des réajustements permanents pour pouvoir l'observer de différents côtés, pour la traverser et pour entrer dedans. Ma « conscience témoin » me permet en plus de rester en relation avec le processus d'émergence du sens dans une présence conjointe à l'expérience et à moi dans cette expérience.

3.3. Une dimension de développement personnel

D'abord, il y a tout simplement le fait incontournable qu'on s'améliore personnellement et qu'on évolue dans sa vie quand on comprend mieux ce que l'on fait.

Ensuite, ce parcours de praticien-chercheur génère une véritable transformation identitaire ; C. De Lavergne en parle comme d'un chemin initiatique : « *le processus est un pèlerinage, un passage, une épreuve* » (De Lavergne, 2007, p. 39). J'ai en effet vécu des moments de grâce, mais aussi des moments maudits et des moments de découragement. Déjà en 2008, j'écrivais que mon processus de recherche de mon Master m'avait bousculée profondément et qu'il avait « *déclenché un changement dans ma vie, dans ma vision du monde et de l'univers* » (journal de recherche personnel, 2008) par le fait de reconnaître pleinement la valeur du mouvement interne dans ma vie et dans ma pédagogie.

Mais, écrire une thèse m'a demandé aussi de traduire un savoir implicite et expérientiel en mots et pour cela, je me suis ainsi émancipée d'un savoir appris et j'ai validé mon expérience et mon savoir de praticienne. J'ai osé m'exposer (Cusson, 2010) au lieu de me cacher derrière des citations d'auteurs en me donnant l'autorisation de penser par moi-même. F. Cros soutient la dimension émancipatrice de la recherche car :

« La recherche fait passer son auteur d'une position de formation hétéronome à une position d'autorisation de penser par soi-même et de produire des savoirs nouveaux : une sorte de mouvement d'émancipation du chercheur dans l'autonomie » (Cros in Mackiewicz, 2001, p. 124,).

Mais, ce mouvement d'« oser s'exposer » va plus loin pour le praticien-chercheur du Sensible que ce mouvement d'émancipation, selon A. Cusson : « ... *le praticien-chercheur s'expose [...] à la nouveauté, [...] à se vivre autrement, [...] au processus qu'il met en œuvre [...] Il s'expose surtout à ne plus pouvoir travailler, pratiquer de la*

même façon, voire vivre de la même façon. » (Cusson, 2010, p. 94). Il me semble qu'elle parle ici d'une attitude d'ouverture envers la nouveauté, bien connue par le chercheur du Sensible, qui se transfère dans une manière d'être à soi-même, aux autres et au monde différente et se prolonge même dans un comportement différent. La motivation pour résoudre les problèmes rencontrés dans le processus de recherche favorise en quelque sorte le transfert de cette attitude d'abord envers la recherche et puis vers la vie quotidienne. Est-ce de ce transfert dont nous parle E. Berger quand elle nous confie :

« Le rapport au Sensible, progressivement adapté à la recherche et enrichi par elle. Je l'ai déjà dit, cette évolution de mes pratiques, au départ thérapeutiques et pédagogiques, vers la démarche épistémique et méthodologique, a été l'un des aspects les plus passionnants de cette recherche » (Berger, 2009c, p. 197, 198).

Et, est-ce que c'est en effet l'attitude d'ouverture pendant la recherche, qui permet de vivre sa posture épistémologique de manière « Sensible », comme nous témoigne E. Berger ?

« Cette manière « Sensible » de vivre ma posture me fait dire que ce qui importe finalement n'est pas le lieu où l'on se positionne, mais la manière dont on se déplace : la fiabilité, la validité, de la recherche, ne tient pas tant, à mon sens, à la posture que l'on adopte qu'à la vivacité avec laquelle, finalement, on en change. La posture épistémologique –[...]– devient alors mouvement, souplesse du regard et ouverture de la conscience, déplacement permanent du rapport à soi, à l'expérience et au savoir » (Berger, 2009c, p.236)

Chapitre II. Méthodologie de la recherche

II. 1. Le terrain d'enquête et la population

Les participants de cette recherche sont des dirigeants volontaires de l'entreprise Colruyt, une entreprise de vente au détail, où j'interviens déjà en tant que « trainer externe » dans l'atelier que j'ai intitulé « Slow Move » dans le cadre de la santé, le bien-être et la prévention au travail. Initialement 45 participants s'étaient inscrits pour cette recherche à la suite d'une invitation par mail. Le seul critère d'acceptation des participants était « avoir une fonction dirigeante » (au moins chef d'équipe). A cause de changement des dates, les participants ont été sollicités de reconfirmer leur participation et là 40 personnes se sont réinscrites, partagées arbitrairement en deux groupes pour raison de nombre avec une répartition égale des sexes, c'est-à-dire 15 hommes et 5 femmes. Les nouvelles dates fixées tombaient le 24 janvier, le 7 et le 21 février et le 14 et le 28 mars 2014 pour le premier groupe et le 25 avril, le 9 et le 23 mai, et le 6 et le 20 juin 2014. Les cours ont eu lieu dans un local externe, la ferme du Puits à Saintes et avant le début de la recherche, les participants ont tous rempli et signé un consentement éclairé.

Le but de cette formation, « développer la présence du leader », s'intègre bien dans le modèle de leadership élaboré et déjà en place dans l'entreprise. Ce modèle offre un rôle polyvalent pour les dirigeants en tant que point d'ancrage des valeurs et de la mission, donneur du sens, fédérateur, générateur de potentiel, stratège, réalisateur et innovateur. Notre formation s'inscrit surtout dans les trois premiers rôles et par excellence dans le rôle de fédérateur. En effet, pour fédérer, le leader est supposé de susciter l'enthousiasme, créer un climat de confiance et faciliter et entretenir le processus de dynamique de groupe. Au vu de la revue de la littérature présentée dans la première partie, nous sommes en mesure de postuler que les compétences seront améliorées et renforcées par un travail sur la présence.

II. 2. L'intervention

L'atelier de ce projet de recherche était constitué de cinq séances de trois heures de pratique de Gymnastique Sensorielle, accompagnée de temps d'introspection et de parole groupale. Chaque séance a commencé par un temps d'introspection, qui me permettait d'installer un climat de calme ; c'est un temps de parenthèse avec la vie agitée du dehors, un temps pour réorienter son attention sur l'intériorité. Chaque temps de travail a été suivi d'une parole groupale, ciblée d'abord sur la description phénoménologique des contenus de vécus corporels, préalablement notée par écrit par la personne ou pas, puis grâce à des relances verbales de ma part, la personne était amenée à préciser son expérience, et à faire des liens entre son vécu corporel et sa vie quotidienne.

Comme je l'ai déjà communiqué, ma pratique reprend les instruments pratiques classiques de la Pédagogie Perceptive mais elle utilise plus particulièrement un éveil sensoriel en position allongée sur le sol. Dans ce chapitre, je n'ai donc pas l'intention de revenir sur la Gymnastique Sensorielle appliquée dans son contexte habituel (Noël, 2000 ; Eschalié, 2009), qui a été pleinement abordée en la partie théorique. Mon objet est ici plutôt de décrire précisément l'éveil sensoriel en position allongée sur le sol. Je prends le temps d'une description détaillée parce que cet éveil joue le rôle de la thérapie manuelle préalable à la Gymnastique Sensorielle habituelle.

2.1. L'éveil sensoriel en position allongée

2.1.1. Une porte d'entrée

Une première question prioritaire dans un travail semblable avec des débutants, consiste, selon moi, dans la recherche d'une porte d'entrée. Il s'agit de faire glisser en quelque sorte une expérience quotidienne concrète et connue (comme par exemple un stretching en position allongée pendant mes cours d'éducation physique) sans interruption dans une expérience extra-quotidienne : en position allongée, les pieds en appui, je leur demande d'explorer la position des pieds sur le sol. Déjà la notion qu'une telle exploration n'est pas du tout évidente sans l'usage du sens visuel, suscite un étonnement de leur part et ouvre la porte vers des découvertes ultérieures.

2.1.2. La construction d'une globalité corporelle

Un deuxième aspect important est la construction préalable d'une globalité corporelle bénéfique à la contemplation introspective. La position allongée est ici, comme la position assise dans le cadre de l'introspection, le premier point d'appui que l'on se propose à mener. Il est donc intéressant d'habiter cette posture, de l'investir pleinement et de la réajuster s'il le faut dans le sens d'un meilleur confort perceptif, mais aussi de poser son attention sur les différents appuis pour construire une unité corporelle jusqu'à ce que « *finalement, l'ensemble du corps est posé, apaisé, unifié, en équilibre.* » (Berger, 2006, p. 83)

2.1.3. Une forme d'introspection

En effet, cet éveil sensoriel en position allongée se fait dans la même mobilisation introspective qu'une introspection sensorielle « classique »²⁴⁷ en position assise, mais la réalité du sol et la motricité subtile d'une extrémité dans une conscience globale du corps en font la différence. Ce n'est que récemment, au moment où j'avais l'occasion d'introduire ma pratique de mouvement direct chez des fasciathérapeutes en Belgique, que je m'en suis vraiment rendu compte. Une condisciple de ma promotion, dont je sais très bien qu'elle a réalisé déjà un grand travail personnel à cause d'une cécité perceptive, me confiait : « *c'était la première fois que je pouvais rester attentive pendant une introspection...et probablement la simplicité et la réalité de ce travail y étaient pour quelque chose.* ». J'étais vraiment touchée par sa confiance, qui définissait ma pratique comme une introspection, mais en même temps un tas de questions autour de la suite de sa communication, surgissaient en moi : est-ce que ce résultat dépendait seulement de la simplicité et de la réalité de ce travail ou est-ce que la qualité et la densité extraordinaire du silence, dues à l'expertise des participants dans le rapport au Sensible, qui s'était installé d'emblée et que je ressentais immédiatement comme un fond Sensible, jouait également un rôle ? Ou est-ce que c'était plutôt ma présence, se prolongeant dans ma voix, mes mots et mon regard, comme me révélait une autre participante ? Ou est-ce que cela commence par mon regard et se prolonge dans mes

²⁴⁷ L'introspection sensorielle est un cadre d'expérience extra quotidienne codifiée qui permet à la personne de mobiliser une activité introspective qui s'appuie sur les différents vécus du corps.

mots et le silence, comme le soulève le sociologue et philosophe libanais, le Dr. Abdo Kahi, cité par M. Vincent-Roman :

« [...] cela commence par le regard, continue par la parole, et s'achève par le silence. [...] Le premier regard crée le contact. [...] La parole [...] Elle est le prolongement de la relation commencée. [...] Le silence suit : lorsque les mots se sont accordés, que nos paroles ont du sens, alors il n'est plus toujours nécessaire de dire. La compréhension devient muette, ce sont les attitudes, la direction du regard, le mouvement des mains, le positionnement qui transmettent les messages. » (Vincent-Roman, 2010, p. 66-67)

J'espère profondément trouver des réponses sur ce questionnement par l'analyse des données de cette recherche.

2.1.4. Une motricité subtile

Cet éveil sensoriel en position allongée sur le sol, se fait donc dans la même mobilisation introspective qu'une introspection sensorielle classique en position assise. Pendant ce temps introspectif, une motricité subtile d'une extrémité du corps dans une conscience corporelle globale est effectuée, guidée par le pédagogue en faisant des propositions motrices *a minima* dans la lenteur ; parce que l'action est limitée, la personne peut conserver plus facilement son attitude contemplative. Le détournement du geste donne lieu à un mouvement inédit, parce que ce n'est pas un mouvement articulaire (comme plier ou déplier) et ne renvoie donc pas à un schéma moteur habituel. La position allongée diminue non seulement la confrontation avec la pesanteur, mais augmente encore la réceptivité de la personne pour capter au plus vite la modulation tonique et le pré-mouvement pour le prolonger dans une motricité subtile, cette transition dynamique entre la force du mouvement interne et la force motrice qui crée le déplacement dans l'espace.

2.1.5. Un entraînement à l'attention consciente

L'intention directionnelle du geste est comme un rail le long duquel s'oriente le mouvement visible, donnant l'impression de glisser dans la direction choisie. Le mouvement effectué est un mouvement subjectif, un mouvement de rapport, un « *petit mouvement de rien du tout* qui, pour utiliser les mots adéquats de J.M. Rugira, *me concernait entièrement, comme aucun de mes mouvements ne l'avait fait auparavant* » (Rugira, 2008, p. 133). Ce travail de pédagogie du mouvement est un entraînement efficace à l'attention consciente (M.C. Josso citée par J.M. Rugira, 2008). L'attention

des étudiants est portée à la fois sur une expérience corporelle concrète et sur l'expérience subjective qui l'accompagne. Bouger de cette manière permet, comme le précise avec pertinence J.M. Rugira :

« De développer un observateur témoin de son expérience et permet au sujet de cette expérience de pouvoir être à la fois dans l'action, tout en restant au contact de son éprouvé et en réfléchissant sur les effets de son mouvement. » (Rugira, 2008, p. 135).

2.1.6. Quelques avantages

Enfin, il me semble que la position allongée au sol en soi présente déjà quelques avantages que je voudrais bien partager avec vous.

Avant tout, elle offre aux participants un moment de repos dans leur vie agitée et apparemment ils en ont vraiment besoin, mais c'est seulement au moment du repos qu'ils réalisent par contraste ce manque énorme. L'écart avec leur vie quotidienne est tellement grand, que cette situation en position allongée en soi augmente déjà en quelque sorte l'extra-quotidienneté, ce qui favorise à son tour l'apprentissage dans la pédagogie du Sensible.

Ensuite, dans cette position, les participants ne se sentent pas regardés par les autres et ne peuvent pas regarder les autres non plus, avec l'intention de les imiter ou de se contrôler soi-même. Ils sont plus vite capables de focaliser leur attention sur eux-mêmes, parce qu'en effet en position allongée il n'y a pas beaucoup à voir.

Enfin, cette position allongée au sol donne presque immédiatement un bilan du corps. Le sol est comme un miroir qui reflète nos tensions à ce point que l'expression « *le sol est dur* » devrait plutôt être remplacée par « *le sol nous montre où nous sommes endurcis* ». En outre, le sol joue aussi un rôle dans la construction identitaire : à travers sa résistance on se perçoit en tant que soi-même et on se différencie de l'environnement.

II. 3. Mode de recueil des données : entretien à usage principal

Les cours étant collectifs, j'ai fait le choix de recueillir les données de cette recherche à travers un *entretien de groupe* (Baribeau, 2006, 2009 ; Boutin, 2007) en

post-immédiateté (à chaud), afin de bénéficier de l'interactivité des participants entre eux. Cette manière de travailler est très établie dans l'entreprise et correspond à leur culture. Néanmoins, ce choix comporte, comme le constate Schreiber « *les risques d'une parole contrôlée ou retenue par peur du jugement d'autrui* » (2011, p. 58) cependant, puisque les interviews se dérouleront après une séance de pédagogie perceptive, les conditions seront optimales pour que les participants soient présents à eux-mêmes et aient ainsi une écoute respectueuse.

Cette difficulté est reconnue comme une des limites de l'entretien de groupe, repérés par Baribeau et Germain (2010, p.36) parmi quelques autres comme la difficulté de suivre une discussion à plusieurs ou de canaliser les prises de paroles et de le retranscrire après, en effet on observe souvent une subjectivité débridée et le temps s'avère assez limité pour approfondir. Pourtant la dynamique des échanges constitue également une force, par exemple par l'économie de temps, le partage d'idées et de nuances. Les auteurs synthétisent la progression lente, mais sûre de l'utilisation de l'entretien de groupe en trois volets, c'est-à-dire des impératifs économiques, politiques et scientifiques. (*Ibid.*, p. 37). Parmi ces impératifs se trouvent quelques avantages spécifiques pour ma recherche, c'est-à-dire la production efficace de données empiriques en très peu de temps, des résultats pertinents avec une reconnaissance en sciences sociales, l'adaptation à la phénoménologie.

Ces entretiens de groupe se sont déroulés chaque fois à la fin de la cinquième séance dans des conditions optimales pour que les participants soient présents à eux-mêmes et qu'ils observent une écoute respectueuse. Ainsi la présence des autres n'a pas été un obstacle à l'authenticité et a même créé une dynamique positive. L'ambiance des deux entretiens était détendue et amicale. Les entretiens, de chaque fois environ trois quarts d'heure, ont été enregistrés avec l'accord des participants sachant que leur témoignage servirait à une recherche doctorale. Les entrevues se sont déroulées dans une attitude de non-directivité selon Rogers. Toutes les personnes ont eu l'occasion de parler mais pas tout le monde s'est exprimé sur chaque catégorie.

L'entretien s'emploie dans la plupart des disciplines des sciences humaines. Il existe différents types d'entretien, par exemple, l'enquête à usage exploratoire, à usage complémentaire et celle que je vais utiliser, l'enquête à usage principal. La caractéristique principale de l'entretien est qu'elle constitue un fait de parole. Autrement

dit, au-delà de l'expérience corporelle vécue par les participants à ma recherche, je souhaite donner la parole aux personnes à propos de leurs vécus des temps d'introspection, de gymnastique sensorielle et de parole groupale durant l'atelier et de leurs effets dans leur vie personnelle et professionnelle. Donc, il ne s'agit pas d'un entretien qui recherche le vécu biographique, c'est-à-dire de leur passé, mais de décrire ce qui se passe dans l'instant présent sans avoir été préalablement assimilé.

Je précise qu'il ne s'agit pas d'un entretien clinique qui vise à créer de prises de conscience ou à résoudre une problématique, mais il s'agit d'un entretien de recherche qui n'a pas d'autre vocation que de recueillir des informations susceptibles d'éclairer ma recherche. La raison pour laquelle j'ai posé le moins de questions possibles et donné le moins de consignes au risque de laisser dériver lentement les discours. Dans cette perspective, je m'inscris donc dans le courant des entretiens non-directifs. Il m'est arrivé, à certains moments, d'effectuer quelques relances en fonction de mes objectifs de recherche. L'entretien est une rencontre, une interaction entre l'interviewer qui écoute et intervient de façon parcimonieuse et un groupe hétéroclite constitué de personnes qui pour la plupart ne se connaissent pas. Le seul point commun qui les relie, est d'être des dirigeants et d'avoir donné leur consentement à leur présence.

Ce choix méthodologique de la non-directivité a permis à chaque personne de s'exprimer et de prendre la parole quand elle le souhaitait ou quand je l'invitais à apparaître. Cette posture n'a pas donné le volume et l'amplitude de données que j'espérais. Cependant, je n'ai pas été surprise car les personnes de façon générale n'ont pas l'habitude de parler de façon aussi intime de ce qu'elles ressentent dans leur intériorité et privée puisqu'elles devaient parler de leur expérience vécue et de la qualité de leur présence à elles-mêmes et à autrui ainsi qu'à l'égard de leurs collaborateurs. D'autant que certains participants étaient en position hiérarchique supérieure ou inférieure par rapport à d'autres participants, ce qui ne pas facilitait les témoignages.

II. 4. Analyse des données : classificatoire, analyse phénoménologique et herméneutique transversale

La méthodologie que j'ai construite s'est déployée dans un cheminement en quatre phases. La première relate les considérations sur le caractère bilingue de la recherche. La deuxième explore en diagonale les données issues de l'entretien groupal. La troisième révèle le temps de construction de l'analyse classificatoire. La quatrième expose l'analyse phénoménologique et herméneutique transversale.

4.1. Première phase : considérations sur le caractère bilingue de la recherche

Pour les témoignages des participants, dans un premier temps, j'ai retranscrit les enregistrements mot à mot en néerlandais, puis j'ai traduit tous les entretiens en français. Il y a là une partie de ma recherche qui doit être soulignée. En effet, il y a dans le processus de traduction la possibilité d'un biais pour la recherche, notamment en modifiant, même subtilement, le sens des expressions des participants. Pour me protéger de ce phénomène, j'ai soigné ma traduction de la manière suivante. Premièrement, une traduction spontanée a été faite par moi mais une langue parlée n'est pas du tout facile à transposer vers une autre langue. Après j'ai fait appel à des collègues de recherche de CERAP pour poser un œil extérieur sur les données traduites. Ils ont relevé tous les endroits imprécis ou pas clairs pour un français, ce qui m'a obligée à clarifier et à adapter ensuite la traduction avec les corrections données.

4.2. Deuxième phase de l'analyse : exploration en diagonale des données issues de l'entretien groupal

D'abord, j'ai pratiqué une phase de déparasitage de trente deux pages de données afin d'en faciliter la lecture, mais je me suis contenté d'enlever les 'heu', les répétitions de mots, les 'voilà', les 'enfin' et les 'moi je veux dire' sans modifier le contenu pour ne pas transformer le sens des propos.

Puis, j'ai apporté un soin particulier à la lecture des entretiens. Il me semblait important d'être rigoureuse afin de ne pas trahir mon objet de recherche et donner un

maximum de fiabilité à cette thèse. J'ai donc abordé les données selon des règles méthodologiques précises et selon des procédures transparentes afin de garantir les résultats obtenus. Il existe en effet une diversité d'analyse de données qualitatives et parmi celles-ci j'ai opté pour une lecture en diagonale dans un premier temps de façon à me familiariser avec le matériau de recherche. Cette phase d'écoute a donné lieu à des annotations à la marge en dégagant quelques rubriques, thèmes et catégories émergentes. Cette phase m'a permis de prendre en main les données et de m'immerger dedans. Au fil de la lecture, qui se voulait de plus en plus profonde, j'ai procédé par tâtonnement et progressivement je suis parvenue à relever des données de plus en plus pertinentes dans la mesure où elles me permettaient de construire des catégories susceptibles d'offrir à mon corpus de données des lignes directrices pertinentes et opérationnelles.

4.3. Troisième phase : construction d'une grille classificatoire constituée de catégories émergentes et a priori

Il m'est apparu important de procéder à une analyse catégorielle qui permet une première opération et de classification du matériel discursif. En effet, les catégories transforment le texte et le réduisent suffisamment pour qu'apparaissent des unités de sens qui s'articulent entre elles pour donner des unités supérieures. Il y a deux grands procédés dans la construction de la catégorie.

Le premier est du type déductif, dans lequel les catégories découlent du cadre conceptuel et des hypothèses. J'ai dégagé trois catégories de cette nature qui procèdent du déploiement théorique que j'ai effectué en synthèse des données que j'ai rassemblées dans le chapitre consacré à la présence. En effet, en relisant mon mouvement théorique, il m'est apparu évident qu'il y avait trois dimensions dans la présence, qui méritait d'être mis en relief à savoir : la dimension intrapersonnelle, la dimension interpersonnelle et la dimension transpersonnelle. Mon questionnement d'alors était « est-ce que je vais trouver des données susceptibles de relever de ces trois catégories ? » Mais très vite je me suis aperçue que la catégorie intrapersonnelle était pauvre dans le recueil des données, tandis que les deux autres catégories accueillait d'avantage d'énoncés pertinents. Pour répondre à ce questionnement, je relevai un certain nombre d'indicateurs en lien avec la présence sans toutefois que ce terme soit

utiliser de façon explicite. J'ai donc construit une catégorie *a priori* que j'ai intitulé « **les indicateurs en lien avec la présence** ». Cette catégorie était susceptible d'accueillir les trois dimensions de la présence à travers des termes comme la conscience corporelle, le ressenti et la mobilisation attentionnelle, etc.

Une fois, cette catégorisation *a priori* construite, je me plongeais à nouveau dans le texte à travers un procédé du type inductif, dans lequel les catégories émergentes sont susceptibles d'émerger du texte. Cette immersion dans les données m'a permis de relever un certain nombre d'extraits dans le témoignage des participants qui relataient des situations de difficulté par rapport aux propositions pédagogiques. Ce constat a donné lieu à une première catégorie émergente que j'ai dénommée « **les difficultés rencontrées dans l'atelier de Pédagogie Perceptive** ». Sur cette base, progressivement est apparue la notion des effets de l'atelier sur la vie professionnelle et personnelle des participants. Ce constat a donné lieu à une troisième catégorie émergente : « **les effets de l'atelier de Pédagogie Perceptive sur la vie professionnelle et personnelle** ».

A ce stade, je pensais que ma grille d'analyse classificatoire était aboutie. Avant de la finaliser, je me suis à nouveau plongée dans le corpus de données pour vérifier si j'avais saturé le matériau de recherche que j'avais à ma disposition. Curieusement je relevais des informations qui avaient échappé à mon attention et à mon écoute. Je prenais conscience que certaines données abordaient le point de vue des participants sur la dynamique de la Pédagogie Perceptive et notamment sur le contenu des ateliers, sur la forme de pédagogie que je déployais, sur les pratiques qui étaient proposées. Je décidais donc de compléter mon analyse classificatoire en ajoutant la catégorie suivante : « **le point de vue sur la dynamique de la Pédagogie Perceptive** ».

Je me trouvais en possession de trois catégories *a priori* et de trois catégories émergentes donnant lieu à deux grilles classificatoires.

Grille d'analyse classificatoire des catégories <i>a priori</i>			
Les indicateurs en lien avec la présence			Le point de vue sur la dynamique de la Pédagogie Perceptive
La dimension intrapersonnelle de la présence	La dimension interpersonnelle de la présence	La dimension transpersonnelle de la présence	

Grille d'analyse classificatoire des catégories émergentes	
Les difficultés rencontrées	Les effets de l'atelier sur la vie professionnelle et personnelle

Tableau 3 : Grilles de l'analyse classificatoire

4.4. Quatrième phase : l'analyse phénoménologique et herméneutique transversale

La démarche compréhensive a comme but premier de comprendre c'est-à-dire de produire du sens. Il faut en effet, tenter de découvrir le sens caché que les personnes donnent à la réalité qu'ils vivent (Resweler, 1988). Pour Poisson (1991), citant Dilthey, « *le chercheur doit s'efforcer de pénétrer, de saisir, d'exprimer et de communiquer le plus adéquatement possible la façon de penser et de vivre des personnes qui sont l'objet de sa recherche* » (p. 14).

Cette recherche tente justement de rendre compte de la manière dont les hommes, en se racontant eux-mêmes, donnent une forme à leur expérience. L'expérience dont il s'agit implique les vécus du corps. En effet, l'expérience première de l'espace, c'est celle du corps, lieu à partir duquel s'origine l'expérience de soi. Comme le dit C. Delory-Momberger : « *chacun de nous, de façon consciente ou inconsciente, développe des manières d'être dans et avec son corps, des manières de l'habiter, de le mouvoir, de le mettre en scène pour soi et pour les autres* » (2009, p.54). Une des questions centrales de la phénoménologie est de savoir comment les sujets accèdent à la réalité qui les entoure et selon Husserl la réalité ne se donne pas. Elle n'existe que comme une construction de sens. Pour la phénoménologie la construction de sens passe par le vécu

du corps ou plus précisément une présence continue à soi par le corps, une présence immédiate du corps. Merleau-Ponty fait une différence entre « le corps en soi », qu'il considère comme un objet et « le corps pour soi », qui est entrevu comme lieu du sujet (1964). Le corps comme lieu du sujet offre pour Merleau-Ponty (*Ibid.*) toujours un point de vue singulier. Il est d'abord un outil de perception, puis un outil de connaissance. Je souhaite justement questionner les sensations du corps qui servent de point d'ancrage à l'expérience vécue. En effet, dans les ateliers le corps percevant est aussi un corps agissant à travers des exercices, des tâches qui sollicitent à la fois la perception corporelle et la mobilisation du corps dans l'espace.

Cette quatrième phase d'analyse a comme projet initial de mener de front une analyse d'inspiration phénoménologique et associée à une démarche herméneutique. En apparence ces deux mouvements semblent identiques et complémentaires. Si le caractère complémentaire de la démarche herméneutique est avéré la posture diffère quelque peu. En effet, la posture d'inspiration phénoménologique épouse une attitude ancrée dans le texte en faisant un épochè de toutes les interprétations, de toutes les croyances du chercheur afin de restituer le plus fidèlement possible les énoncés. En revanche, la posture du chercheur qui développe une démarche herméneutique est plus impliquée et comme je l'ai déjà mentionné, le chercheur fait appel à son propre univers d'expérience et à son expertise pour engager un dialogue avec les données.

Dans cette double perspective de recherche, je tenterai de rester le plus fidèle, le plus ancré dans la réalité telle que la personne la vit, mais dans un même mouvement, je ferai appel à mon expertise du sujet qui fait l'objet de ma recherche afin d'offrir une amplitude aux données plus grande qu'elle n'apparaît en premier lieu.

J'assumerai cette double appartenance en organisant l'analyse phénoménologique selon les critères de scientificité à savoir une première partie narrative, menée par le chercheur en guise d'introduction ou de mise en relief des éléments saillants qui sont contenus dans les énoncés purs. Chaque énoncé pur sera écrit en italique et entre guillemet suivi du numéro de la ligne correspondante qui se trouve entre parenthèses. En effet, le corpus de données a fait préalablement l'objet d'une numérotation de chaque ligne. Toutefois, j'ai trouvé assez rapidement des limites à cette procédure d'analyse dans la mesure où j'ai fait le choix de mener une analyse transversale et de mettre de côté l'analyse phénoménologique cas par cas, car le matériau de données

s'avérait pauvre en information. En revanche, l'analyse transversale, de par la loi du nombre, a donné une richesse de données plus ample à partir de laquelle il était possible de dégager des sens, des significations de plus haut degré.

J'ai exercé une relative liberté d'interprétation, tout en restant cadrée par les catégories émergentes et *a priori* construites lors de la troisième phase d'analyse. Je n'ai pas hésité à donner de l'amplitude au mouvement interprétatif en mettant en scène des unités d'ensemble et se dégageant à travers des unités de mesure par le nombre. Ainsi, je n'ai pas hésité à rassembler dans une même unité d'ensemble des données de plusieurs participants donnant lieu à plus de sens des données, illustré par un extrait d'analyse phénoménologique et herméneutique : 'Cependant **trois** participants ont explicitement exprimé que les cours répondaient bien à leurs attentes...'. Puis, sur cette base de données, j'ai mis en relief chacune des trois personnes en faisant ressortir des unités d'ensemble mais également des spécificités de chacun.

J'ai également procédé à une mise en forme des données illustrée ici de la manière suivante : 'L'analyse approfondie des données montre que sept personnes sur vingt ont rencontré un certain nombre de difficultés par rapport à l'intervention proposée dans les ateliers de Pédagogie Perceptive. **Ces difficultés sont de quatre ordres**'. Nous voyons ici le travail d'analyse en amont puisqu'il a fallu s'immerger dans le texte et dégager le nombre de difficultés qui apparaissaient à l'écoute des données.

Et enfin, je n'ai pas hésité à dépasser l'analyse des énoncés purs en déployant une herméneutique dont le sens ne se donnait pas d'emblée. Cet exemple est illustré par cet extrait : 'La première personne ne dit pas seulement, « j'ai plus de confiance en moi-même », mais « **je ressens plus de confiance en moi-même** ». Ce qui suppose que la personne se trouve en surplomb de son expérience qui la renvoie à un état de confiance : « *je ressens plus de confiance en moi-même* » (II, GD, 520)'.

C'est sur cette trame de fond interprétative que j'ai déployé mon mouvement interprétatif. L'analyse herméneutique est organisée sur la construction des catégories émergentes et *a priori* de la manière suivante :

1. Les difficultés (les difficultés rencontrés dans les ateliers et les attentes respectées),

2. Les indicateurs en lien avec la présence (la dimension intrapersonnelle, la dimension interpersonnelle, la dimension transpersonnelle),
3. Les indicateurs des transferts de la présence dans leur vie (professionnelle et personnelle),
4. Le point de vue des participants sur la dynamique de la Pédagogie Perceptive (la construction des sessions, la construction des séances et les éléments pédagogiques).

TROISIEME PARTIE :

ANALYSE ET INTERPRETATION

DES DONNÉES

Chapitre I. Analyse phénoménologique et herméneutique transversale

Cette section présente l'analyse phénoménologique et herméneutique qui a été déployée suite à deux entretiens menés auprès de vingt personnes au total (onze et neuf personnes). Cet ensemble de données met en évidence les difficultés rencontrées dans les ateliers de la Pédagogie Perceptive, les indicateurs en lien avec la présence, les indicateurs des transferts de la présence et le point de vue des participants sur la dynamique de la Pédagogie Perceptive.

I. 1. Les difficultés rencontrées dans l'atelier de Pédagogie Perceptive

1.1. Les difficultés

L'analyse approfondie des données montre que sept personnes sur vingt ont rencontré un certain nombre de difficultés par rapport à l'intervention proposée dans les ateliers de Pédagogie Perceptive. Ces difficultés sont de quatre ordres :

La première difficulté concerne **l'écart entre l'attente initiale des participants et ce qu'ils ont rencontré dans l'atelier**. Deux personnes en parlent clairement et s'attendaient davantage à un cours plus orienté vers le leadership ; l'une s'attend à ce que l'atelier soit : « *plus dirigé vers le rôle du dirigeant* » (I, MVV, 62), tandis que l'autre ne comprend pas l'applicabilité des cours dans son travail et reconnaît être passée à côté des propositions : « *j'ai quand même manqué en partie à ce que je peux en faire en tant que dirigeant vis à vis des gens et j'avais pensé de trouver cela un peu plus.* » (II, VCR, 735-736), même si cette dernière au décours des ateliers témoigne d'une découverte d'elle-même, l'atelier constituant ainsi un lieu d'apprentissage : « *En partie, j'ai beaucoup appris sur moi-même* » (II, VCR, 734). Une troisième personne sans donner davantage d'explications, témoigne d'une problématique par rapport à son attente : « *J'avais également d'autres attentes* » (I, HT, 395).

La seconde difficulté porte sur **l'incompréhension des participants par rapport à la ligne directrice de l'atelier**. Ils semblent ne pas percevoir le projet. C'est le cas pour deux participants. L'un dit de façon explicite avoir rencontré des difficultés par rapport à l'objectif final des séances qu'il ne parvient pas à appréhender de façon claire : *Là où j'ai eu des problèmes, avec les sessions entières, c'est de comprendre le but ultime, c'est quoi le but de ces séances ?* » (II, O.D., 334) et cela malgré le caractère attractif et éducatif des propositions : *« Mis à part qu'on apprend des choses... (II, O.D., 340). Parce que les exercices sont chouettes et on apprend des choses, mais qu'est-ce que je dois atteindre ? (II, O.D. 370-371)*; un autre participant témoigne de la même problématique : *« en fait, j'étais dans ces sessions également à la recherche du but et du pourquoi... (II, VCR, 733-734)*. Une troisième personne souligne la même problématique en lien avec un manque d'informations par rapport aux objectifs à atteindre du fait qu'elle a besoin de comprendre les pourquoi pour s'engager dans une action : *ce cours n'était pas très facile pour moi... normalement je suis quelqu'un qui doit tout comprendre et qui a besoin de beaucoup d'information, donc ce n'était pas si facile pour moi (I, IAG, 263-264)*. Pour autant, elle a apprécié ce qu'elle a appris : *« et ce n'est pas que je n'ai pas aimé venir et j'ai également appris quelque chose du cours » (I, IAG, 285-285)*. Un quatrième participant va dans le même sens : *« peut être j'ai manqué un peu d'information et d'arrière-plan... » (I, KG, 298)* et pourtant, au delà de cette observation, elle reconnaît avoir appris de cette expérience *« Et dans ce sens, je trouve que cette expérience est importante pour en apprendre des choses » (I, KG, 302-303)*.

La troisième difficulté concerne la **problématique à décrire la perception corporelle** et notamment pour deux participants. Ainsi, un participant rapporte à plusieurs reprises cette nature de difficulté à nommer et de verbaliser son ressenti : *« j'ai vraiment des difficultés à nommer ce que je ressens... (I, HT, 705)* : ou encore : *« Ce qui est pour moi très difficile, c'est au moment que tu dis, ressens ceci ou ressens cela... c'est vraiment très dur pour moi » (I, HT, 397-398)*. Un autre participant rapporte cette même problématique mais davantage orientée vers un sentiment d'incapacité à réaliser les tâches proposées : *« Le premier jour, j'ai pensé arriverai-je ou n'arriverai-je pas à faire cela » (I, IAG, 606)*.

La quatrième dernière difficulté concerne le **caractère inhabituel des propositions suscitant des réactions négatives** dont : « *pour moi, la première session c'était farfelue* » (II, FW, 379), ou encore, pour une autre participante : « *au moment où je faisais les exercices, j'ai pensé oh Dieu où me suis-je inscrite ? ... et je pensais effectivement de quoi s'agit-il dans ces sessions ? Et je n'avais pas du tout l'intention de revenir...* » (I, IC, 9-10). Et enfin, un participant exprime le stress dans lequel il s'est trouvé face aux exercices à réaliser : « *contrairement aux autres, le premier jour je suis sorti plein de stress, oui totalement nerveux... en route vers la maison je me suis demandé, mais allez Herman, dans quoi est-ce que tu t'es inscrit maintenant... si ridicule un peu agiter les bras* » (I, HT, 392-394).

1.2. Les attentes respectées

Cependant trois participants ont explicitement exprimé que les cours répondaient bien à leurs attentes. Un participant ayant suivi le projet pilote du cours dans l'entreprise une année auparavant, savait à quoi s'attendre et s'était de nouveau inscrit dans le projet : « *J'avais déjà suivi le projet pilote du cours et c'était clairement ce que j'en attendais* » (I, BB, 154), tandis qu'un autre témoigne avoir apprécié le côté expérientiel des cours : « *c'était clairement ce que j'attendais, c'était très expérientiel et je l'ai vraiment apprécié* » (I, KG, 297-298). Un troisième participant témoigne que les sessions ont bien répondu à ses attentes, même si de temps en temps il s'interrogeait sur ce qu'il pouvait en apprendre : « *pour moi, les sessions ont bien répondu à mes attentes... parfois la question m'est venue, qu'est-ce que je peux en faire ? Par exemple au moment que tu ressens qu'un côté est plus tendu que l'autre pendant l'exercice en position allongée, qu'est-ce que ça veut dire ? Qu'est-ce que je peux en apprendre ?* » (I, LD, 461-464). Il est clair qu'il ne se contentait pas de vivre les sensations, mais qu'il voulait vraiment apprendre quelque chose de son corps.

I. 2. Les indicateurs en lien avec le thème de la présence

2.1. La dimension intrapersonnelle

Notons que le terme présence n'est pas prononcé explicitement par les participants. Cependant, certaines données sont des indicateurs de la présence. En effet, on trouve dans les témoignages des termes satellites décrivant des manières d'être qui se dévoilent habituellement quand une qualité de présence apparaît. Ainsi, **dix personnes** utilisent à la place de présence le terme 'ressentir', 'conscience corporelle' et 'attention'.

L'une des participantes ne dit pas seulement, « j'ai plus de confiance en moi-même », mais « **je ressens plus de confiance en moi-même** ». Ce qui suppose que la personne se trouve en surplomb de son expérience qui la renvoie à un état de confiance : « *je ressens plus de confiance en moi-même* » (II, GD, 520). De plus, cette personne utilise des expressions telles que « **être-là** », pour signifier « je suis là », présente à elle-même ou présente à son corps qui se donne sous la forme d'une connaissance par contraste : la personne prend conscience du moment où elle se sent présente à son corps : « *au moment où mon corps est également là, alors ça se ressent bien sûr* » (II, GD, 515-516).

Un autre participant utilise à plusieurs reprises le terme ressentir dans une même phrase. Ainsi il ressent la **détente physique** de son corps, il ressent la **fluidité du mouvement** qui sont autant de discrimination dues à une qualité de présence qui se dévoile par paliers (chocs)... : « *pendant les exercices, j'ai ressenti quelques fois que je me détends physiquement, dans mes muscles et ma posture, dans des phases, oui (...)* *Oui, je ressentais cela, comme dans des petits chocs... pas vraiment fluides mais en chocs... et je ressentais que les mouvements devenaient plus fluides* » (I, BB, 509-515). Ce sentiment de fluidité dans le mouvement et de mobilisation de la conscience se retrouve chez une autre participante : *ce que je fais également c'est m'occuper plus consciemment de mon mouvement dans le sens où je fais des mouvements plus fluides* (I, IAG, 267-269).

Six participants utilisent le terme **conscience** pour désigner l'état de présence. C'est le cas d'une participante qui se perçoit **plus attentionnée à elle-même** et **consciente** de cette nouvelle attention. Elle fait également le **lien entre sa posture et sa manière d'être** : « *Donc aussi plus d'attention à moi-même, à ce que quelque chose me fait et être plus conscient de cela. Également que ce qu'on ressent, on le rayonne et que la posture parle beaucoup de l'état d'être* » (I, IC, 40-42). Un autre participant mentionne également **un état de conscience de soi** associé à un **sentiment d'apprendre du ressenti de son corps**. Celui-ci précise que ces moments de conscience lui donnent accès à un mouvement interne dans son corps : « *sur le moment être très conscient de soi-même, l'apprentissage du ressenti du corps avec, en position allongée des pressions sur les parties du corps, la conscience de quelque chose qui bouge dans votre corps, ... ce sont vraiment des moments de conscience* » (II, OD, 315-318). Ce sentiment de conscience corporelle est partagé par quatre autres participants : « *ce qui était important pour moi, c'est surtout d'être plus consciemment avec soi-même et de sentir corporellement* » (I, KDC, 377-378). Ou bien : « *être occupé par son corps de façon plus consciente* » (I, KBE, 203), ou encore : « *s'arrêter, écouter son corps, aussi consciemment.* » (I, MVV, 77-78) et enfin : « *Oui, pour moi, c'est la conscience de chaque partie de ton corps, cette présence...* » (I, KG, 568-569), elle a alors **accès à des nuances dans la manière de se ressentir** au contact du sol qu'elle qualifie d'**expérience précieuse** : « *Dans le contact avec le sol, couché, et assis sur la chaise avec les pieds posés sur le sol, j'ai quand même reçu beaucoup de conseils et si je les applique, alors je remarque (...), c'est possible d'une manière encore différente et encore mieux... et puis je me rends compte qu'il existe de nombreuses nuances dans la manière dont on ressent le contact avec le sol, si on le recherche et tout cas je le ressens comme un effet très précieux des séances.* » (I, KG, 546-556). Le dernier participant fait le lien entre les exercices, la conscience et l'accès à des choses subtiles : « *si vous êtes conscients de cela, que vous sentez bien comment vous utilisez vos muscles (...) il y a quelque chose derrière cela* » (II, JVC, 693-697).

2.2. La dimension interpersonnelle

Cinq personnes font part d'un **ressenti de l'autre à distance**. Deux personnes en ont fait l'expérience au moment de l'exercice de mouvement de base transversal

effectué à deux, à trois ou à plus, avec des bâtons entre les personnes à la hauteur de la hanche. La première personne indique être capable de faire cette expérience **au moment où elle fait un lâcher-prise** : « *si je ne suis pas trop concentré et qu'on se laisse aller, tous les quatre, aux bâtons* » (I, BB, 527-528). Elle spécifie encore que ce **ressenti des autres à distance est réciproque** : « *j'ai vécu que les gens peuvent me ressentir, aussi bien que moi je peux les ressentir* » (I, BB, 528-529). La deuxième personne a adoré cet exercice et témoigne d'une **empathie totale avec l'autre** en se mettant à la place de l'autre : « *C'est vraiment se mettre dans la peau de l'autre, le fil de ses pensées, le modèle de son mouvement et c'est ça que j'ai trouvé formidable* » (II, OD, 173-174) et d'une **adaptation de son corps au rythme de l'autre** sans même percevoir le bâton entre les deux : « *d'accord, comment peut-on ressentir l'autre, comment peut-on adapter son propre corps au rythme de l'autre sans ressentir la résistance du bâton* » (II, O.D, 173-174). Cette personne fait un lien entre ce ressenti et la danse en couple où l'entente entre les deux partenaires et l'adaptation à chaque mouvement de l'autre n'est pas toujours simple : « *Oui cela me rappelle quand vous dansez avec un partenaire même si vous êtes très proches, à ce moment-là, ce n'est pas si facile de bien s'entendre, de sentir chaque mouvement de l'autre* » (II, OD, 216-218). On peut dire que son expérience pendant le cours s'est donnée **par contraste** avec son vécu quotidien de la danse et qu'elle espère réaliser un **transfert de cet expérience vers sa vie quotidienne** : « *Et quand vous faites cela avec le bâton ici, sans bien vous connaître, avec une distance entre les deux, là je pense que vous (...) Donc, j'espère en fait que grâce à cela, quand je serai de nouveau sur la piste de danse avec un partenaire* » (II, O.D., 216-224). La dernière personne fait également un transfert entre une expérience vécue pendant les cours : « *je pense que l'exercice de tout à l'heure avec les mains collées l'une contre l'autre va aider à (...) essayez de sentir la personne à votre gauche et à votre droite.* » (II, VC, 542-543) et un **ressenti de sa posture, d'elle-même et des autres** : « *que déjà je suis en train de l'appliquer quelque part à ce moment, être consciente que je suis assise sur cette chaise et que les autres sont là aussi* » (II, VC, 543-545). Deux personnes remarquent que le ressenti de l'autre à distance leur donne des informations sur la personne et sur leur style de gestion de la relation : « *je remarquais très clairement qu'il y avait deux genres de personnes à côté de moi, avec une manière de diriger totalement différente* » (I, BB, 516-518) et « *J'ai également remarqué que le style de gestion est très différent (...) quand c'était*

*quelqu'un d'autre, j'ai pu me dire : « celui-ci je n'ai pas encore ressenti (II, FVP, 298-306). Cette dernière personne relate l'importance de ressentir l'autre et de s'ajuster à tout moment : « essayer de ressentir celui qui est à côté de vous, c'est estimer constamment comment l'accompagnement doit se faire, rapide ou pas » (II, FVP, 295-297). Finalement, la dernière personne a vécu sa posture quand elle était au milieu des autres comme utile afin de se mettre à la place de certaines personnes au travail, de **vivre cette instabilité au milieu d'un groupe et de ressentir les effets** de ce positionnement : « Moi, j'ai trouvé qu'il était utile de savoir ce que ça fait d'être au milieu et d'en ressentir les effets. Tout d'un coup quand j'étais au milieu, je n'étais plus très stable (...) et je perdais mon équilibre, j'étais donc en déséquilibre. C'était vraiment utile de le vivre et de comprendre que certains employés peuvent vivre cela au sein d'une équipe » (II, GJ, 60-61).*

2.3. La dimension transpersonnelle

Deux participants parlent de la dimension transpersonnelle de la présence. Un participant décrit avoir vécu pendant les cours **une expérience englobante** de lui-même, de sa tête et de son corps, de l'autre et du bâton qui les reliait. Quelque part il se rend compte de l'ampleur de cette expérience : *cette expérience ne peut pas se faire uniquement avec ses pensées (...) il faut vraiment et totalement suivre la sensation. (...) c'était une expérience globale, ce qui est peut-être un grand mot (...) Une expérience globale de moi-même, de la tête et du corps, du bâton et de l'autre (II, GD, 197-209).* L'autre personne exprime son étonnement de ressentir l'autre à distance : *« la notion de pouvoir connaître l'autre sans avoir aucun contact physique » (II, OD, 144).* Il révèle que ce contact est pour lui plutôt **un contact spirituel**, une réunion de deux personnes sans contact physique où le mouvement l'emmène et il suit sans se poser beaucoup de questions : *« c'est plus du contact spirituel que du contact physique...vous ressentez que le rythme est différent, vous ressentez que le mouvement va plus loin ou moins loin que ce que vous feriez vous-même, mais vous ressentez que cela continue et vous suivez sans vous posez beaucoup de questions » (II, O.D., 144-194).*

I. 3. Les effets de l'atelier de Pédagogie Perceptive

3.1. Sur la vie personnelle

Environ la moitié des participants à la recherche, c'est-à-dire onze sur vingt, ont mentionné des transferts de la présence vécue pendant les cours dans leur vie personnelle.

Un grand nombre de participants témoigne d'un **relâchement** ou d'une détente se prolongeant dans leur vie quotidienne. Une personne témoigne garder l'état de détente acquis pendant l'atelier durant son week-end : « *Je remarquais également qu'au moment où j'avais cours le vendredi après-midi, je passais un bon week-end... plus détendu* » (I, WV, 112-113). Une autre mentionne aussi un état de relâchement qui se prolonge à la maison, associé à un sentiment d'énergie : « *je reconnais le relâchement et en même temps l'énergie... de retour à la maison (...) on ressent les deux, cette énergie et le relâchement en même temps* » (I, RW, 353-355). Enfin une troisième personne relate une capacité à reproduire le relâchement sur la base des outils enseignés : « *En fait, il y a beaucoup d'éléments qui me font relâcher* » (I, BB, 167-168).

On relève chez cinq personnes **un état de calme** attribué aux ateliers de Pédagogie Perceptive et qui se prolongent dans des situations stressantes liées par exemple à la conduite automobile : « *en général je peux dire que je suis plus calme en roulant, en général (...) sur le trajet retour vers la maison après les cours j'étais totalement différent, plus calme et ceci a persisté le matin et les autres jours* » (I, KG, 306-313). Ou encore : « *rouler en voiture de manière plus calme, (...)* » (I, KBE, 326) et enfin pour un autre : « *je suis beaucoup plus calme qu'auparavant* » (I, HT, 403-404). Cet état de calme se traduit également dans d'autres situations de stress par exemple le passage d'un examen médical : « *j'ai passé un examen médical, un scanner... et normalement au moment où je passe un tel examen je devrais être stressé (...) tandis que là, je ne l'ai pas eu, je l'ai bien remarqué...* ». Cet état est même perçu par l'environnement extérieur : « *ma femme me l'a dit également, de maintenant tu es beaucoup plus calme... pas que c'est si spécial, tu sais, mais je ne l'ai pas eu* » (I, HT, 410-414).

Dans un autre registre, d'autres personnes témoignent s'offrir un **temps de repos** et de pratique dans leur vie quotidienne, l'une d'entre elles décrit : « *Durant la période de ces sessions, j'ai eu le sentiment, aussi bien au travail qu'à la maison, de prendre plus de moments de repos pour moi-même, plus de moments de recul, de me poser dans l'ici et maintenant* » (II, OD, 324-326). Une autre témoigne reproduire les exercices appris en atelier pour trouver ce repos : « *Poser mon attention sur mon corps et insérer un point de repos* » (I, KBE, 201-214). Dans le même registre on retrouve chez une participante des temps d'écoute corporelle : « *c'est surtout écouter mon corps, écouter plus qu'avant et ça se retrouve dans des petites choses.* » (II, FVP, 766-767). Finalement, on constate que certains participants prolongent les exercices pratiqués lors des ateliers dans leur vie personnelle pour mieux gérer leur stress, ou pour trouver le repos : « *Le soir, quand vous ne vous endormez pas facilement, ça peut vous aider énormément... en faisant cela vous vous occupez de votre corps, vous ne ruminez plus et donc ça vous aide beaucoup à vous endormir* » (II, GVD, 594-598). Un autre participant relève le lien entre la pratique des exercices et le sommeil ou la détente : « *l'exercice avec... (il fait un mouvement avec sa tête) (...) Oui, oui, le train de mes pensées se tait, ça devient plus calme dans ma tête et je m'endors plus facilement* » (I, WV, 140-150).

D'autres participants décrivent **un effet des cours sur leurs relations familiales**. Une première personne témoigne d'une relation plus consiente avec les autres : « *Durant la période de ces sessions, j'ai eu le sentiment, aussi bien au travail qu'à la maison, de (...) communiquer plus consciemment avec les autres* » (II, OD, 324-326). Ou encore pour une autre personne : (...) *Oui, on le remarque quand même, la manière également dont on traite ses enfants, c'est différent qu'auparavant* » (I, RW, 359-367).

3.2. Sur la vie professionnelle

Egalement environ la moitié des participants, onze sur vingt, mentionnent des effets des ateliers sur leur vie professionnelle dont voici quelques exemples représentatifs : « *j'observe effectivement plus les gens et comment ils apparaissent (...) ça je trouve quand même un surplus en tant que dirigeant, de poser votre attention dessus* » (II, FVP, 804-808). Ou bien pour un autre participant : « *à présent, je fais les choses beaucoup plus lentement* » (I, BB, 154-160). Ou encore dans un autre cas de figure qui relève une plus grande performance relationnelle et d'effectivité dans la résolution de

problèmes : « *j'ai aussi pu donner plus d'attention, (...) mes collaborateurs viennent souvent dans mon bureau (...) et les choses se résolvent plus facilement et les collaborateurs sont également plus calmes* » (II, G, 405-409).

On remarque que **l'écoute du corps** prend progressivement sa place dans l'activité professionnelle dans un souci de **prévention des douleurs** : « *bien je n'ai pas une bonne posture à mon bureau et maintenant je reçois des signaux de mets toi bien, sinon tu vas souffrir du dos* » (II, FVP, 770-771), ou la **gestion de la fatigue** : « *quand j'ai sept réunions d'affilée et mon corps me dit « arrête toi un moment », (...) sinon tu vas passer tes limites... ce sont des choses, des situations concrètes où je fais attention à moi* » (II, FVP, 773-775). Un autre participant pose davantage son attention sur son corps durant son activité professionnelle : « *maintenant, je suis conscient de la manière dont je bouge, dont je me sens, quels muscles j'utilise et je porte mon attention sur mon corps pendant les réunions* » (I, BB, 164-166). Cela lui permet une **plus grande concentration** : « *ma concentration est beaucoup plus calme et plus pure* » (I, BB, 168).

Outre l'effet de l'écoute corporelle sur la gestion des douleurs, la fatigue ou la concentration, celle-ci participe aussi à l'instauration d'une **meilleure communication** : « *avant tout, je suis devenu plus conscient de ma posture (...) permettant ainsi une conversation de plus grande qualité, donc j'essaie maintenant de le faire tout le temps et ça fonctionne* » (II, GD, 444-451) Un autre participant relève ce phénomène : « *chaque fois que j'ai des conversations professionnelles maintenant, je remarque que si j'ai une posture bien droite et les deux pieds posés au sol, ces conversations se passent apparemment plus facilement* » (II, OD, 352-354). On retrouve l'importance du langage corporel chez une participante : « *Aussi comment je parais, le langage corporel que je rayonne aux autres, ça je traite plus consciemment* » (II, FVP, 779-780). On remarque un autre aspect du langage du corps dans la communication : « *c'est d'observer plus le corps des autres personnes, pour y réfléchir et laisser aller ma pensée dessus probablement qu'il y a aussi des choses qui émanent de mon corps, et de voir qu'est-ce que cela fait chez moi* » (II, GVD, 606-608). La communication par corps interposé participe à **l'affirmation de soi** : « *Également que ce qu'on ressent, on le rayonne et que la posture parle beaucoup de l'état d'être. Pour moi, mais aussi pour les*

autres. En tant que team manager c'est une entrée supplémentaire pour coacher les gens ou pour me positionner » (I, IC, 40-43).

I. 4. Le point de vue des participants sur la dynamique de la Pédagogie Perceptive

4.1. La construction des sessions

Globalement les participants sont satisfaits de la structure des sessions ainsi qu'en témoigne ce participant représentatif de l'ensemble: *« le suivi des sessions était ok et le genre d'exercices était ok, c'était tout le temps fondé sur la même base, donc il n'y avait pas de surprises. » (II, GD, 492-494).*

4.2. La construction des séances

Chaque séance a commencé par **une restauration du calme en soi**, qui fait que le flux des pensées et l'agitation encore présente se pose, comme le témoigne un participant : *« et aussi le fait que chaque séance on commençait à restaurer le calme en soi, toujours d'une autre manière... avant de faire autre chose, avec les autres ou le bâton ou n'importe, il y avait toujours un moment, avec la tête ou avec les pensées vers l'appui ou ressens l'appui, ce qui fait que le flux de pensées, pour chasser l'agitation qui était encore là... » (I, RW, 661-665).*

Six personnes ont soulevé l'importance du contenu des séances : trois personnes ont mentionné l'importance de l'éveil sensoriel pour leur ressenti, une personne a préféré les accordages en position debout et deux personnes ont apprécié la lecture de mouvement.

L'éveil sensoriel en position allongée a été fructueux pour trois personnes. Pour une personne, *« les exercices en position allongée et assise étaient d'une manière ou d'une autre plus agréables ou plus satisfaisants que ceux debout »*. Une autre personne va dans le même sens et trouve les exercices en position allongée plus relaxants, *« j'ai trouvé ces exercices en position allongée très relaxants et ils m'ont bien aidé à me reposer... » (GVD, 592-594)* tandis que pour la troisième personne, ces mouvements

sont ressentis comme plus faciles : « *Les mouvements, les exercices en position allongée, plat sur le sol, étaient également les plus faciles pour moi* » (II, VCR, 730-731). Les deux derniers participants témoignent qu'ils utilisent ces exercices d'éveil sensoriel en position allongée pour mieux dormir le soir : « *aussi parce que je pourrais les utiliser afin de mieux dormir* » (II, VCR, 730-732) et « *Le soir, normalement vous avez quand même des moments où vous ne vous endormez pas si facilement et à ces moments ça peut vous aider énormément* » (II, GVD, 594-596).

Deux autres participants ont une préférence pour les exercices en position debout, c'est-à-dire **les mouvements de base et le codifié**. Un des deux trouve ces exercices simplement nourrissants « *ce qui m'a personnellement le plus nourri, ce sont les exercices debout, parce que ce sont ceux que je préfère effectuer* » (II, OD, 318-319) mais l'autre donne plus d'information sur sa préférence. Il explique en très peu de mots que ces exercices lui donnent une combinaison de relâchement et d'énergie : « *J'ai une très bonne sensation avec ces exercices et ces mouvements. Surtout les mouvements parce qu'ils me donnent en même temps relâchement et énergie* » (I, KBE, 192-194).

La lecture gestuelle, qui invitait les participants à observer chez les autres, les différents paramètres quantitatifs et objectifs, (l'amplitude, la vitesse, l'orientation et les séquences) et qualitatifs, (la fluidité du mouvement et la résonance), a été appréciée par deux participants. Un participant exprime explicitement sa préférence : « *j'ai bien aimé l'exercice où nous avons fait le mouvement pendant que les autres nous observaient* » (I, KBE, 490), tandis que l'autre le mentionne seulement : « *aussi les exercices communs, où on recevait en fait du feedback* » (I, BB, 515). Ce même participant signale simplement que les paramètres révélés s'avèrent juste et vrais pour lui : « *aussi les exercices communs, où on recevait en fait du feedback, qui était vrai pour moi* » (I, BB, 515-516) mais l'autre personne donne plus d'explications : « *et parce que cela m'a révélé mon rythme et le démarrage rapide et également la partie de la vitesse adaptée des bras et des jambes durant le mouvement, que tu en deviens conscient, cette partie de conscientisation...* » (I, KBE, 490-493). La conscientisation de son rythme trop élevé, son démarrage rapide et l'accordage entre la vitesse de ses bras et ses jambes était très importante pour lui.

4.3. Les éléments pédagogiques

4.3.1. L'importance de prendre un point d'appui

L'importance de **prendre un point d'appui dans leur vie** « *cet arrêt temporel* » (II, FVP, 765), a été repéré par trois participants à la recherche. Ce qui me semble intéressant est la différence dans l'expression de deux participants, bien qu'ils envisagent la même chose, c'est-à-dire avoir le temps. Le premier participant parle d'une planification et d'une prise de ce temps, donc d'un acte actif, « *en général, prendre le temps et le planifier explicitement* » (I, RW, 660), tandis que l'autre exprime cette même chose dans un acte plutôt passif de recevoir le temps : « *Oui, dans mon cas, recevoir le temps de sentir et de penser* »... (I, IC, 651-652).

4.3.2. L'importance des mouvements

Sept personnes ont relevé l'impact des mouvements pour obtenir des effets dans le cours. Deux personnes sont restées très générales en témoignant que « *c'est une combinaison, d'une part le mouvement mais surtout le feedback, la parole* » (I, MVV, 654-656) et « *mais après, avec ces mouvements, je pouvais me laisser aller* » (I, IAG, 605), mais les autres personnes sont rentrées plus dans le détail.

Un participant a été étonné, comme il dit, non seulement de **la simplicité du mouvement**, mais surtout de l'impact énorme de ces simples exercices : « *Chez moi... la simplicité des exercices et leur impact énorme m'étonnaient surtout...* » (I, WV, 611-612).

Deux autres participants ont dévoilé **la lenteur dans l'exécution des mouvements** comme facteur important dans le processus d'apprentissage : « *Le fait que tu le fais avec une certaine lenteur* » (I, RW, 677) et « *le plus important pour moi est la lenteur dans le mouvement* » (I, IC, 30). Pour cette dernière participante, la lenteur est même le facteur le plus important dans ce processus : « *J'ai surtout appris du mouvement, de l'évolution du point A vers point B, avec un mouvement conscient on voit et remarque énormément de choses ?* » puis elle ajoute : « *donc on apprend sur le processus, les gens et moi-même* » (I, IC, 36-38).

Ensuite, un autre participant qui a déjà livré un témoignage sur le ressenti d'une énergie relâchée pendant les mouvements, parle à un certain moment de la différence entre un mouvement et **un mouvement intentionnel** et l'importance de cette distinction pour lui : « *La différence entre mouvement et mouvement avec une intention, ça je trouve important...* » (I, KBE, 722-724). Un autre participant relève un sentiment de globalité : « le fait que tu demandes d'abord de sentir un point et puis plusieurs points et à un moment donné ça devient une globalité en fait... » (I, RW, 677-678).

4.3.3. L'importance de l'accompagnement verbal du pédagogue

Sept personnes sur vingt ont apprécié l'accompagnement verbal pendant les cours et ont soulevé son importance dans les effets des cours.

La voix du pédagogue joue, un rôle prépondérant dans le processus d'apprentissage. Une participante, parmi d'autres, a remarqué que ma voix lui permettait de devenir consciente de façon plus facile : « *un peu hypnotique, allez un peu monotone comme ça, a fait que je pouvais y aller plus facilement, dans cette conscience en fait...* (I, IAG, 604-607).

En ce qui concerne l'impact de l'accompagnement verbal pendant l'expérience, les deux participants relèvent l'importance de l'information donnée permettant de **devenir conscient de l'expérience, et même de convoquer l'expérience** : « *Pour moi, c'était surtout l'information pendant les exercices, de maintenant sentez ceci et après cela, en fait ça aide à en devenir conscient... à tel point que si vous dites quelque chose, alors on le sent, on en obtient l'expérience* » (I, KDC, 616-618). Un autre participant va dans le même sens : « *par exemple l'exercice à deux où on devrait rouler la tête et heu... si tu disais relâche la tête, je ressentais que la tête devenait très lourde et à ce moment je pouvais sentir le relâchement* » (I, BB, 523-525).

Trois participants ont donc relevé l'importance de la posture de directivité informative **en post-immédiateté pendant l'espace parole**. Tous les trois sont d'accord sur le fait que les informations données lancent **un processus de conscientisation et même un processus d'apprentissage** : « *tu commences à penser et cela fait que pendant ces séances tu fais beaucoup d'expériences et d'apprentissages* » (I, BB, 633-634) et « *mais surtout le feedback, la parole... s'attarder consciemment sur*

les choses, ce qui vous fait penser, s'attarder consciemment et alors tu apprends le plus hé » (I, MVV, 654-656). Le troisième participant donne un exemple de ces processus : Par exemple, est-ce que c'est difficile pour toi de suivre? Dans cet exercice avec les bâtons... avoir le sentiment que c'est difficile de suivre... après coup je me suis réalisé, pas au travail mais bien à la maison! (I, WV, 106-108). Un des trois donne plus de spécifications sur la manière de l'accompagnement verbal, c'est-à-dire dès le moment qu'il y a une tendance vers quelque chose, ils reçoivent déjà une information, qui les fait réfléchir, mais sans donner la réponse : Ce qui était important pour moi, c'était la manière dont tu nous questionnes après l'expérience, par exemple est-ce que tu as ressenti cela... par exemple qu'est-ce que cela a fait chez toi? (...) mais sans que toi tu le nommes... et ça te fait réfléchir mais sans donner la réponse... (I, BB, 630-639).

Chapitre II. Synthèse des résultats et discussion

Une fois l'analyse d'inspiration phénoménologique et herméneutique des vingt participants à ma recherche terminée, il ressort de l'interprétation des données une production de connaissances permettant en partie de répondre à ma question de recherche : à partir d'un état des lieux approfondi de la question de la présence, peut-on envisager la pertinence de la Pédagogie Perceptive comme méthode d'accompagnement du développement de la présence ? Je souhaite à présent ajouter à la littérature scientifique une réflexion sur les concepts et pratiques de la Psychopédagogie Perceptive susceptible d'être pertinente dans l'accompagnement de la présence des leaders.

II. 1. Résultats de l'analyse qualitative réalisée sur vingt personnes ayant suivi l'atelier de Pédagogie Perceptive

1.1. Retour sur les difficultés rencontrées dans l'atelier

D'emblée, je constate que le groupe évalué n'a pas montré une propension à se confier. En effet, le matériau verbal est apparu pauvre et peu explicite concernant la notion de présence confirmant le propos de Freiler (2007) qui souligne la difficulté que les participants rencontrent quand ils doivent exprimer verbalement l'incarnation de leur vécu personnel et singulier. Cependant, cette difficulté ne peut expliquer à elle seule le déficit de langage autour de la présence puisque ce terme n'apparaît pas une seule fois dans le témoignage des participants alors que chacun des participants était prévenu de la thématique de mon objet de recherche. De plus, l'entretien groupal a été mené au terme de cinq rencontres étalées sur trois mois. Si d'une certaine façon la pauvreté des témoignages sur la présence peut montrer que cette notion reste encore nébuleuse ou pour le moins non comprise par les leaders qui ont participé aux ateliers, je ne peux faire l'économie d'un regard critique sur la manière dont j'ai procédé pour recueillir des données sur la présence des leaders. Avec du recul, je constate trois éléments n'ayant

pas favorisé les témoignages dans ce sens. Le premier concerne ma façon de gérer le groupe et de communiquer autour de la présence. Je n'ai probablement pas su susciter un intérêt autour de cette thématique. Ou bien je n'ai pas su à travers mes consignes et les exercices physiques et psychiques proposés amener les participants à rencontrer la présence à eux-mêmes ou la présence à autrui. En effet, au regard des témoignages, il apparaît que certaines personnes n'ont pas eu accès à la tonalité corporelle recherchée.

Face à ce constat, il convient probablement de réorienter le mode opératoire que j'ai utilisé notamment au niveau de la communication verbale autour du projet de l'atelier. En effet, sept personnes sur vingt disent avoir rencontré des difficultés au contact du mode opératoire proposé dans l'atelier de Pédagogie Perceptive et cette difficulté était en partie due à l'écart que les participants ressentaient entre ce qu'ils attendaient de ces ateliers et ce qu'ils y trouvaient. Plusieurs personnes témoignent de façon explicite de cette problématique.

En fait, il semble que la majorité des participants ne voyait pas comment un travail d'intériorisation corporelle pouvait avoir une incidence favorable sur leur posture de leader. Pour répondre à cette difficulté, j'ai tenté à plusieurs reprises d'engager un dialogue autour de la présence et du lien avec la conscience du corps, mais la plupart du temps je n'obtenais aucune réponse satisfaisante qui aurait montré un quelconque intérêt des participants pour cette question.

Je me suis bien entendu questionnée sur cet état de fait. Sous l'éclairage des témoignages il apparaît trois obstacles apportant une compréhension de ce phénomène. Le premier obstacle est en lien avec une pauvreté perceptive qui empêche de vivre la subjectivité corporelle durant les exercices physiques et psychiques proposés. Un deuxième obstacle concerne le caractère imperméable de la structure cognitive d'accueil des participants qui optaient pour une stratégie de protection par rapport aux expériences corporelles qui leur semblaient trop éloignée de leur projet initial en rapport avec le leadership, entraînant du même coup une incompréhension de leur présence dans les ateliers. Le troisième obstacle est en lien avec l'incapacité de plusieurs participants à confier ce qu'ils ressentent à l'intérieur d'eux-mêmes.

Cependant, au-delà de cette insatisfaction, je constate chez trois participants un témoignage de leur satisfaction d'avoir participé aux ateliers de pédagogie perceptive,

ils soulignent y avoir trouvé ce qu'ils étaient venus chercher. Pour autant, les motifs de leur satisfaction n'apparaissent pas être en lien avec le déploiement d'une qualité de présence à soi.

1.2. Le point de vue des participants sur la dynamique de la Pédagogie Perceptive

La question de recherche, telle qu'elle est formulée, invite à relever les points saillants qui sont apparus dans les dynamiques des ateliers de pédagogie perceptive et qui sont susceptibles d'offrir des indicateurs sur l'intérêt de présenter un travail corporel et gestuel dans l'accompagnement des leaders ciblé sur la présence. Il apparaît donc naturel de rechercher dans les témoignages l'appréciation des participants sur la dynamique des ateliers.

En analysant de près les données qui abordent cette thématique, je constate que les informations sont peu éloquentes. Cependant, certaines personnes témoignent spontanément avoir apprécié la construction des sessions, et notamment la rythmicité de deux rencontres par mois qui leur a permis de maintenir entre les sessions l'esprit qu'ils avaient développé durant les ateliers. D'autres personnes mentionnent la qualité de la construction des séances et rapportent qu'à travers celles-ci ils pouvaient restaurer un état de calme. Quand au contenu des séances, certains participants faisaient état d'un éveil de sens, d'une meilleure énergie et d'un relâchement qu'ils attribuaient aux exercices gestuels proposés. Au niveau des instruments pédagogiques mis à l'œuvre pendant les ateliers, quelques participants disent avoir trouvé dans les ateliers un point d'appui et dans la pratique du mouvement une simplicité, une lenteur, un accès à la nuance qui participe à la construction de leur globalité. D'autres personnes mettent l'accent sur le rôle de la voix du pédagogue au niveau de sa prosodie et des consignes qui les aidaient à mieux conscientiser les expériences qu'ils vivaient dans les ateliers. Je constate que la directivité informative utilisée dans la Pédagogie Perceptive permet aux personnes de participer activement à leurs processus d'apprentissage.

L'ensemble des savoirs qui se dévoilent dans les témoignages à propos de l'organisation de l'atelier ne permettent pas de dégager des indicateurs pour répondre à la question de recherche sur la pertinence d'utiliser ces instruments puisque la notion de

sollicitation de la présence par les instruments pratiques n'apparaît pas dans les témoignages. De ce point de vue, je ne peux pas dégager d'éléments pertinents au regard des témoignages des vingt personnes qui ont participé aux ateliers.

Cependant, ce résultat apparaît surprenant au regard de nombreuses recherches qui ont été menées dans le cadre du CERAP et qui montrent les impacts des instruments pratiques sur la présence à soi, la présence à autrui et la présence au monde.

1.3. Interprétation des indicateurs en lien avec le thème de la présence

Comme je l'ai déjà mentionné, le terme présence ne figure pas dans le témoignage des participants. Face à ce constat, j'ai posé mon regard sur les indicateurs qui sont en lien avec la qualité de présence telle qu'elle est rapportée habituellement dans les recherches effectuées dans le cadre du CERAP. Ainsi, en l'absence de la notion de présence je me suis appuyée sur des termes satellites représentatifs de l'état de présence, tel que la confiance, la détente physique, une mobilisation attentionnelle de haute qualité, des états de bien-être ou une qualité d'altérité.

Il m'est apparu important de rechercher dans le témoignage des participants à la recherche la présence de ces indicateurs à l'aide des trois catégories que j'avais construites sous l'éclairage du champ théorique ciblé sur la présence.

J'ai donc recherché les indicateurs en lien avec les dimensions intrapersonnelle, interpersonnelle et transpersonnelle de la présence.

La dimension intrapersonnelle de la présence se retrouve de façon plus riche dans le témoignage des participants, puisqu'il apparaît chez dix personnes des indicateurs positifs révélant des états de confiance en soi, des états de détente physique, des états de conscience du corps qui sont autant de facteurs qui enrichissent les manières d'être à soi. Certaines personnes disent accéder à des nuances dans la manière de se ressentir, expérience qu'ils qualifient de précieuse.

La dimension interpersonnelle de la présence se retrouve chez cinq personnes qui disent avoir amélioré leur relation à autrui en « ressentant l'autre à distance ». On

constate que la fréquentation de l'atelier développe chez certains participants une empathie nouvelle qui leur permet de mieux s'adapter à autrui.

La dimension transpersonnelle de la présence transparaît dans le témoignage de deux personnes qui disent avoir vécu une expérience globale, qui les impliquait de la tête aux pieds. On note que la dimension transpersonnelle est évoquée par une personne qui ressent un mouvement interne animant l'intériorité de son corps et transcendant ses limites physiques.

1.4. Interprétation des effets de l'atelier de Pédagogie Perceptive sur la vie personnelle et professionnelle

Après avoir mis en relief les différents témoignages abordant les dimensions intrapersonnelle, interpersonnelle et transpersonnelle de la présence, je me suis intéressée aux indicateurs qui montrent l'existence d'un transfert de ce qu'ils ont vécu, ressenti, compris de leur expérience corporelle dans leur vie personnelle et professionnelle.

En ce qui concerne les enjeux personnels un grand nombre de participants témoignent avoir rencontré dans les ateliers des états de relâchement, de calme, et une motivation à pratiquer les exercices en dehors des ateliers pour recréer des moments de repos. Certaines personnes attribuent à ce travail une dimension d'autorégulation de leur stress ou de leurs tensions. Elles mentionnent la sensation de lâcher-prise et des effets positifs sur leur relation familiale.

En ce qui concerne les enjeux professionnels, une partie des participants remarquent qu'ils sont devenus plus calmes et plus sereins lorsqu'ils sont confrontés à des situations difficiles, et qu'ils ont une tendance à mieux écouter leur corps. D'autres personnes mentionnent avoir gagné en clarté mentale avec une amélioration de leur capacité à gérer certaines situations délicates, certaines mentionnent avoir développé une communication de plus grande qualité et notamment en temps réel de l'événement. D'autres évoquent qu'elles se sentent plus proches de leurs collaborateurs entraînant une interaction propice pour solutionner des problèmes.

II. 2. Synthèse de l'état des lieux de la présence dans l'accompagnement des leaders

2.1. Le leadership et la place du corps

Vient le moment de finaliser notre recherche par une synthèse et conclusion de l'état des lieux de la présence dans l'accompagnement des leaders. Il m'a fallu dans un premier temps dégager une définition du leadership qui fait consensus dans la communauté de chercheurs qui s'intéressent à la présence et au leadership.

Il me paraît intéressant, en premier lieu, de rappeler les résultats de la brève analyse lexicale des mots dirigeant et leader : celui qui est à la tête de l'expédition, conduisant et guidant les autres dans une aventure collective, où il faut s'ajuster sans cesse à ce qui advient. Ensuite il me semble opportun de rappeler les éléments essentiels au phénomène du leadership, notamment : (a) le leadership est un processus, (b) le leadership implique d'influencer les autres, (c) le leadership se passe au sein d'un groupe, (d) le leadership implique la réalisation d'un objectif et (e) ces objectifs sont partagés par les dirigeants et leurs suiveurs. Le leader doit donc avoir une vision, de l'inspiration et de l'enthousiasme, une visée d'unité d'équipe et d'action et une puissance. La définition pratique, simple et pourtant complète donnée par Scouller (2011), posant que le leadership contient quatre dimensions (la définition d'un but, d'une vision, le management pratique de la tâche, l'attention pour la motivation et le développement des individus et la construction et le maintien de l'unité de groupe) s'accorde totalement à ces éléments essentiels et accentue en plus que le vrai travail du leader est la responsabilité de prévoir du leadership dans toutes ces dimensions à tout moment. Finalement, il est important de rappeler que, pour des raisons annoncées plus haut dans le texte, je ne ferai pas de distinction entre les rôles du leader et du manager dans la conduite de mon étude.

Dans un deuxième temps j'ai recherché la place du corps dans l'approche du leadership. Avec cette étude, il apparaît que le corps humain n'est pas au centre des approches qui s'intéressent au leadership. On constate même que l'expérience corporelle est un tabou. En fouillant plus profondément la littérature plus spécialement ciblée sur la présence du leadership, la place du corps apparaît différente. Le corps est au contraire

considéré comme une ressource pour les dirigeants et de nos jours, un nombre croissant de chercheurs explore les aspects incorporés²⁴⁸ du leadership. L'apprentissage somatique, l'apprentissage *dans* ou *par* le corps, crée finalement de plus grandes possibilités pour la conscience de soi du leader et fait accroître ainsi le potentiel de changement et de développement personnel et professionnel.

J'ai abordé l'étude de Tophoff (2003), pour illustrer la pertinence de solliciter l'apprentissage somatique. Selon cette étude, rappelons-le, le manager est plus conscient des signaux de son corps et se sent mieux quant à son fonctionnement corporel ce qui a des conséquences favorables sur ses relations et son fonctionnement au travail. Dans le même registre, la recherche de Bennett (2012) révèle qu'un processus d'apprentissage et de pratiques somatiques chez les dirigeants améliore leur compréhension du corps comme source de savoir, ce qui a un impact positif sur leur pratique du leadership. Il en ressort une optimisation de la communication, une amélioration des capacités relationnelles, une capacité à gérer les émotions et à résoudre les conflits.

Ces résultats suggèrent que l'apprentissage somatique constitue une source fondamentale de savoirs et d'apprentissages qui s'avèrent pertinents pour améliorer les compétences d'actions des leaders. De plus, travailler avec le corps ferait disparaître les accessoires de statut et de puissance et réduirait les participants à une nudité métaphorique, sans leur matière grise, juste avec la matière première de leur corps (Sinclair 2005b).

2.2. La présence

2.2.1. Les dimensions de la présence

La notion de présence est très vaste dans la littérature. J'ai donc réalisé un travail de synthèse en catégorisant les différentes dimensions de la présence donnant lieu à une production de nouvelles connaissances.

La dimension intrapersonnelle, comme nous l'avons vu, renvoie à l'état interne, à l'état d'être de la personne, et à la plénitude de son sens incarné d'unicité ou de son

²⁴⁸ embodied

entièreté. Cette dimension donne un aperçu du degré de développement personnel psychologique spirituel, de la qualité de la relation à soi et enfin de la capacité à diriger l'attention vers l'intériorité. Cette nature de présence améliore par ailleurs la conscience de soi.

La dimension interpersonnelle quant à elle, est dirigée vers l'extérieur et peut être définie comme la capacité d'accueillir et d'influencer. La qualité empathique peut être considérée comme l'aboutissement de plusieurs des qualités contenues dans cette dimension. L'état de connectivité et d'intersubjectivité dans cette perspective est entrevu comme un état d'accordage et de réactivité à l'expérience subjective intérieure de l'autre au niveau cognitif et affectif. Une telle réceptivité exige une intention consciente et un engagement à rester ouvert, capable d'accepter et de favoriser toutes les dimensions et les expériences qui émergent. Par ailleurs, la confiance joue un rôle essentiel dans cette dimension de la présence.

Enfin, la dimension transpersonnelle est caractérisée par une participation (réciproque) dans un champ plus large au-delà des limitations d'espace et de temps. Les qualités identifiées de cette résonance sont une concentration intérieure, la synchronisation des mouvements et une communication au-delà des limites d'une communication normale permettant une appréhension directe de l'expérience de l'autre. Dans cet état, la confiance et l'intimité, deux qualités identifiées se rapportant au thème de la connexion, sont accrues et il y a un sentiment de conscience commune. Il semble que cette dimension de la présence donne accès à une connaissance autre que la connaissance analytique habituelle, c'est-à-dire un savoir direct, une connaissance auto-transcendante, une connaissance première.

2.2.2. L'éducabilité de la présence

Le concept de présence mais également le chemin qui conduit à l'expérience de la présence sont souvent décrits comme un processus, et plus spécifiquement comme un processus de transformation. Baart pointe qu'une réelle conversion, c'est-à-dire un processus impliquant une transition entre des points de vue idéologiques différents ou mêmes contraires, est nécessaire afin d'obtenir l'expérience de la présence. Il distingue des étapes dans cette conversion, allant d'une répression du contrôle de soi, vers une purification où l'on fait de la place pour l'autre ou l'inconnu, avec une phase de

recevabilité de l'autre ou de cet inconnu, puis une étape de dévouement de cet autre ou de l'inconnu. Scharmer, distingue également des étapes dans son processus U afin de parvenir à l'état de *presencing*. Il distingue l'étape de « reproduire à voir », nécessitant une suspension des jugements et un émerveillement, l'étape de « voir à percevoir » demandant une immersion et une nécessité de rediriger l'attention et enfin la phase vers l'état de « *presencing* » où un processus de lâcher-prise est obligatoire afin de pouvoir se mettre dans une attitude d'ouverture pour que la personne puisse accueillir et laisser venir les informations.

Il ressort de la consultation de la littérature que la présence est éduicable et que chaque personne a un certain degré de présence en fonction de sa plénitude intérieure.

Pourtant, dans la communauté académique, on retrouve une grande divergence de points de vue concernant le chemin de développement de la présence, surtout concernant la possibilité de transcender ou de suspendre l'égo de la personne dans l'engagement du processus de la présence. D'une part, il y a des auteurs encourageant les personnes à développer leur plénitude intérieure, à prendre contact avec leur propre source et à s'engager dans un vrai processus de transformation afin d'améliorer leur présence. D'autres auteurs propagent la possibilité de transcender ou de suspendre l'égo de la personne dans l'engagement du processus de la présence. Ces auteurs rappellent que le *presencing* est une expérience de transcendance de soi et maintiennent le point de vue que les dirigeants inspirants peuvent suspendre leur égo par le *presencing* et bénéficier d'états supérieurs de conscience afin de mieux s'aligner avec l'avenir qui veut émerger à travers eux. Entre ces deux pôles se situent d'autres auteurs comme par exemple Gunnlaugson et Walker (2013), proposant une pratique de *presencing* profond comme moyen de favoriser le développement et l'amélioration de la conscience de soi, de la présence et de l'expérience de soi-même.

Un manque de consensus demeure donc dans la communauté académique sur le rôle et la place optimale de l'égo dans le développement de la présence, une divergence de points de vue qui serait évoquée par la tension entre la conceptualisation dualistique occidentale du *self* et la compréhension orientale moniste de la personne comme une seule conscience incarnée, non séparée de soi-même, ni des autres.

2.3. L'apprentissage corporel

2.3.1. Vers un nouveau paradigme philosophique

Allant au-delà de l'expression de Descartes '*cogito, ergo sum*' une distinction est soulignée entre la pensée sur le corps et une « présence incarnée » dans le corps, une qualité de perception de moment présent immédiate à peine altérée par les croyances et l'évaluation.

Un des courants philosophiques correspondant à ce contremouvement cartésien est le paradigme philosophique du *naturalisme radical* de De Quincey, présenté par Branson notamment en tant que validation et guide du développement organisationnel proposé dans le processus du *presencing*. L'hypothèse la plus fondamentale de cette ontologie est que toute la matière est intrinsèquement sensible et affronte le paradoxe essentiel de la conscience, c'est-à-dire nous existons comme des sujets incarnés, en tant qu'objets subjectifs de matière sensible. Le naturalisme radical pose que dans tous les comportements humains, la conscience et le corps sont fondamentalement indissociables. Le corps et la conscience vont toujours de pair.

Cette complexité corporelle implicite et interactionnelle est un concept philosophique pointant un nouvel ordre expérientiel que l'on peut ressentir dans l'ici et le maintenant. Expérimenté de cette façon, le corps n'est pas d'abord la perception, le processus tissulaire, la cognition ou le sentiment. Le corps contient ces éléments, ils ne fonctionnent pas séparément d'abord pour ensuite agir, afin de créer une expérience de vie consciente, mais la présence dans l'instant est un corps qui travaille de manière implicitement senti et ressenti, entière et complexe. La personne accède à une connaissance globale complexe, où tout est interconnecté.

2.3.2. Les résistances dans l'apprentissage corporel

Tandis que la pédagogie incarnée ouvre bien des portes pour l'apprentissage, les éducateurs doivent reconnaître que tous les apprenants ne peuvent pas être à l'aise avec cette approche extra-rationnelle à l'apprentissage, certains peuvent même résister activement. Certains apprenants sont moins enthousiastes à se livrer à des activités de mouvement corporel, les jugeant un gaspillage de temps éloigné d'un apprentissage 'réel'. De nombreux adultes ne sont pas à l'aise dans leur corps, et l'idée que

l'apprentissage peut se produire dans le domaine somatique est encore un concept étranger. Pourtant, une fois vaincu leur embarras initial ou leur inconfort, ils sont souvent surpris de voir à quel point ils peuvent apprendre en engageant activement leur corps. En tout cas, les apprenants doivent être très motivés pour participer et les pédagogues doivent encourager les apprenants à assumer la responsabilité de leur propre apprentissage, être persévérant et avoir du courage.

2.4. Synthèse de la présence dans la Pédagogie Perceptive

En parcourant tous les indicateurs de la présence à soi sur le mode du Sensible, il s'avère clairement que cette présence à soi ne se limite pas du tout à la dimension intrapersonnelle de la Pleine Présence. Cette dimension, je le répète, parle suivant les auteurs cités auparavant, de l'état interne de la personne, de son état d'être mais également de sa plénitude et de son entièreté et même de son sens incarné d'unicité. Elle donne également un aperçu de sa relation à soi, de son attention interne et de sa capacité d'être présent à soi dans l'ici-et-maintenant et fournit à la personne une conscience, une clarté mentale, un silence profond et une tranquillité. On retrouve ces qualités également dans la présence à soi sur le mode du Sensible ou dans les étapes précédentes, notamment la profondeur et la globalité qui ouvrent sur une nouvelle nature d'implication et d'intimité avec soi-même et sur une unité de soi. Pourtant, cette présence à soi sur le mode du Sensible va beaucoup plus loin et englobe de par sa nature la dimension transpersonnelle avec un silence animant l'atmosphère et devenant une épaisseur de l'air autour de soi, un univers entrelacé et enchevêtré, un champ plus large au-delà des limitations de l'espace et du temps, un état d'attention intensifiée qui évolue vers une attentionnalité, l'accès à une connaissance incarnée, immanente, autonome, jaillissante, imprévisible et non concevable, ... Mais la nature de réciprocité installée dans la présence à soi sur le mode du Sensible, la résonance, ouvre également à une réciprocité envers les autres et touche là, la dimension interpersonnelle de la Pleine Présence. Elle prépare la personne à une véritable communication dans une rencontre, à une intersubjectivité consciente et habitée capable d'installer une communauté de présence. Cette nature de réciprocité permet de laisser autrui entrer en soi et d'installer une présence à soi dans l'acte de connaître l'autre, ce qui évite de se perdre dans une relation.

La présence à soi sur le mode du Sensible semble donc englober toutes les dimensions de la Pleine Présence, aussi bien la dimension intrapersonnelle que inter- et transpersonnelle, ce qui confirme, au plan théorique, que la Pédagogie Perceptive est une méthode compétente et originale pour développer la Pleine Présence.

II. 3. Synthèse des points de convergence et de spécificité entre les concepts de la Pédagogie Perceptive et les théories sur la présence

Dans cette partie je propose une synthèse entre la Pédagogie Perceptive en tant que méthode de développement de la Pleine Présence (2014) mise au point par D. Bois, la théorie U de Scharmer (2012) et la théorie de la présence de Baart (2001).

Le concept de la Pleine Présence dans la perspective de la Pédagogie Perceptive est fondé sur le développement des potentialités perceptives offrant au sujet un rapport à son corps et à lui-même. Je constate qu'il y a une volonté de proposer une éducation du corps dans la Pédagogie Perceptive et dans quelques autres courants étudiés. Le corps constitue un moyen d'accès à la connaissance.

Cependant, si le corps est un espace à vivre et à sentir dans la vision commune des approches, le mode d'apprentissage et les intentions pédagogiques sont différentes.

En effet, la Pédagogie Perceptive est une pédagogie qui sollicite en premier la perception corporelle, à partir de laquelle la personne améliore sa qualité de présence, ce qui modifiera ses manières d'être, tandis que la théorie U sollicite prioritairement la conscience corporelle pour développer la présence et la théorie de la présence ne mentionne pas du tout le corps.

Le concept de la spirale processuelle de la relation au Sensible désigne le processus qui aboutit à la présence à soi. La présence telle qu'elle est envisagée dans la Pédagogie Perceptive résulte d'un ensemble de vécus corporels (chaleur, profondeur, globalité, présence à soi, sentiment d'exister) faisant de la présence à soi un sentiment de soi organique identitaire. Dans ce contexte corporel particulier, la présence à soi est ancrée dans l'éprouvé du corps et la personne s'aperçoit avant de se reconnaître, prend conscience avant de comprendre.

Par ailleurs, un certain nombre de croisements théoriques entre les concepts de la Pédagogie Perceptive et ceux des approches ciblées sur la présence du leadership sont apparus. Dans ce contexte, on note des nuances dans le processus de construction de la présence à soi entre ces directions. En effet, je constate, sous l'éclairage du déploiement théorique que la construction de la présence emprunte différentes voies. Ainsi la Pédagogie Perceptive construit la présence en prenant appui sur l'éprouvé corporel qui ensuite se transmet à la conscience de la personne, tandis que les autres approches étudiées, la théorie U et la théorie de la présence, procèdent davantage d'une activité cognitive. Il semblerait que le mode opérationnel proposé en Pédagogie Perceptive soit plus difficile d'accès pour les personnes qui ont une prédominance cognitive par rapport à l'activité perceptive et plus facile pour les personnes qui spontanément ont une capacité perceptive forte.

On note également d'autres caractéristiques au niveau des pratiques proposées. Les outils pédagogiques de la Pédagogie Perceptive sollicitent un éveil sensoriel à travers des exercices gestuels ainsi qu'une motricité subtile et intériorisée susceptible de créer des conditions de déploiement de la présence qui renvoie à des états d'être positifs. La théorie U utilise prioritairement la maîtrise de soi par des états méditatifs qui ne s'appuie pas sur le corps éprouvé, d'où émanerait le sentiment organique de présence ou un sentiment d'existence organique. Dans cette perspective, c'est l'esprit qui va à la rencontre du corps et qui explore les effets de la rencontre entre l'esprit et le corps. LA théorie de la présence de Baart propose une exposition de la personne à l'environnement, une plongée urbaine où le pasteur est immergé et exposé à la réalité du quartier spécifique.

Par ailleurs, parmi les différents protocoles proposés par la Pédagogie Perceptive, il y a l'instauration d'un espace de parole où les personnes sont amenées à questionner leur vécu intérieur depuis le lieu de la présence à soi. Ce temps de parole favorise l'accueil et l'écoute individuels et collectifs instaurant une relation de réciprocité qui est très caractéristique de la Pédagogie Perceptive. Pour parvenir à ce résultat, les consignes verbales invitent les personnes à épouser une posture d'attente, d'écoute, de neutralité pour créer une relation de proximité avec les vécus du corps. Cette dynamique groupale se fait sur le mode de la résonance corporéifiée qui dépasse la simple empathie souvent recherchée par les autres approches. Dans cette perspective le leader développe une

nouvelle compétence qui favorise la qualité relationnelle avec les collaborateurs grâce à la prise de conscience d'indicateurs internes qui l'informent sur la nature de la communication qu'il suscite.

Cette résonance corporéifiée se fait à partir de la matière vivante et sensible de la personne, devenue une réelle caisse de résonance de l'expérience. Avec cette notion de matière, la Pédagogie perceptive s'inscrit partiellement dans le courant philosophique proposé par Branson en tant que validation du processus de presencing de la Théorie U. En effet, pour ce courant, la matière est intrinsèquement sensible et la conscience et le corps sont fondamentalement indissociables. Ce courant ouvre à la « présence incarnée » du corps, cette qualité de perception du moment présent immédiat. Dans l'approche de la Pédagogie Perceptive, les trois dimensions, intrapersonnelle, interpersonnelle et transpersonnelle sont réunies dans la présence à soi ; elles sont réunies dans le corps matériel de la personne, donnant lieu à un corps de perception, un corps d'interaction et un corps comme moyen d'accès à la connaissance.

La Pédagogie Perceptive (Bois, 2014)	La théorie U (Scharmer, 2012)	La théorie de la présence (Baart, 2001)
La perception corporelle	La conscience corporelle	Ne parle pas du corps
Prend appui sur l'éprouvé corporel	Prend appui sur l'activité cognitive	Prend appui sur l'activité cognitive
Un éveil sensoriel par des exercices gestuels et une motricité subtile et intériorisée	Une maîtrise de soi par des états méditatifs	Une exposition aux circonstances
Une relation de réciprocité dynamique groupale	Une relation d'empathie	Une relation d'empathie

Tableau 4: Points de convergence et de spécificité entre la Pédagogie Perceptive, la théorie U et la théorie de la présence I

Par ailleurs, on retrouve des similitudes dans le cheminement de la découverte de la présence décrit dans différentes théories, la Théorie U de Scharmer, la Théorie de la Présence de Baart et la Pédagogie Perceptive en tant que méthode de développement de

la Pleine Présence de Bois. Ce cheminement commun est décrit comme un processus de transformation existentielle, une réelle conversion radicale des points de vue idéologiques pour aboutir à l'expérience de la présence. On retrouve dans la Pédagogie Perceptive et dans ces théories une approche identique invitant à suspendre le mode opératoire habituel de la pensée et à réaliser une mutation de l'attention où la personne n'est plus active de manière volontaire et se laisse aspirée par le phénomène qui émerge, quelque chose de concret, précis et inattendu. Dans la Pleine Présence de Bois, ces phénomènes prennent le nom « d'attentionnalité » et de « neutralité active » qui sont des attitudes permettant l'avènement des informations internes imprévisibles et leur saisie. Cette neutralité active de l'esprit, associée au point d'appui de la matière de la personne et à la conscience témoin de l'expérience, donne lieu à une autre spécificité de la Pédagogie Perceptive qui est « la distance de proximité ». Cette notion de distance juste et adaptable est une modalité relationnelle de la présence, elle désigne une relation de proximité profonde et impliquée tout en préservant une posture de surplomb qui s'applique indifféremment dans toutes les mises en situation. Cette distance de proximité peut s'appliquer dans la communication vers autrui entre deux personnes ou un groupe de personnes ou face à une situation problème.

Dans les théories U et la Théorie de la Présence, l'état de présence demande un processus de lâcher-prise, un temps de suspension et une attitude d'ouverture de la personne pour pouvoir accueillir et laisser venir les informations. On retrouve cette même attitude dans la Pédagogie Perceptive qui permet en plus à la personne de se tenir à la bordure du futur, lieu de l'advenir où se rencontrent les trois temporalités, le passé, le présent et le futur. Dans ce lieu, la connaissance qui se donne est incarnée, immanente, autonome, jaillissante, imprévisible et non concevable.

Toutefois on retrouve une différence entre la Pédagogie Perceptive et les autres théories. La présence de la Théorie U et de la Théorie de la Présence semblent être de nature providentielle ou bien le résultat d'un processus sans pour autant proposer des protocoles élaborés qui seraient susceptibles de convoquer la présence. La Pédagogie Perceptive offre une voie concrète à partir de protocoles élaborés qui permettent à la personne de convoquer la présence.

La Pédagogie Perceptive (Bois, 2014)	La théorie U (Scharmer, 2012)	La théorie de la présence (Baart, 2001)
Un processus de transformation existentielle, une réelle conversion	Un processus de transformation existentielle, une réelle conversion	Un processus de transformation existentielle, une réelle conversion
Une attentionnalité	Réaliser une mutation de l'attention	Réaliser une mutation de l'attention
La neutralité active	Suspendre le mode opératoire habituel de la pensée Un processus de lâcher-prise, un temps de suspension et une attitude d'ouverture	Suspendre le mode opératoire habituel de la pensée Un processus de lâcher-prise, un temps de suspension et une attitude d'ouverture
L'advenir Se tenir à la bordure du futur	Une connexion subtile à une profonde source de savoir	
Une distance de proximité		
De protocoles élaborés permettant de convoquer la présence	De nature providentielle ou le résultat d'un processus sans protocoles élaborés	Le résultat d'un processus d'exposition

Tableau 5: Points de convergence et de spécificité entre la Pédagogie Perceptive, la théorie U et la théorie de la présence II

Selon mon point de vue, cette synthèse de points de convergence et de spécificité entre la Pédagogie Perceptive, la théorie U et la théorie de la présence, montre que la Pédagogie Perceptive a les fondements afin de pouvoir proposer une théorie de la Pleine Présence. En amont des concepts élaborés et du processus détaillé envers la présence, ce qu'on retrouve également dans les deux autres méthodes, elle offre de protocoles élaborés permettant de convoquer la présence.

II. 4. Synthèse et interprétation du résultat de l'analyse menée auprès d'une population de leaders

Avant de clore ma recherche, il me faut revenir aux résultats qui ont émergé de l'interprétation des témoignages de vingt participants à ma recherche et tenter de mettre en mouvement des prises de conscience face à la pauvreté des données se rapportant au thème de la présence. De ces prises de conscience découle un certain nombre de régulations nécessaires par rapport à la Pédagogie Perceptive que j'ai appliquée auprès de ma population de leaders et qui n'est pas représentative des procédures habituellement utilisées au niveau des instruments pratiques et au niveau de l'animation (le travail au sol était prioritaire par rapport aux autres instruments habituellement utilisés, la relation d'aide manuelle notamment était absente et enfin la procédure engageant la modifiabilité perceptivo cognitive n'a pas été utilisée à son plein essor).

Dans ce contexte particulier, un certain nombre de participants ont explicitement mentionné le manque d'informations ciblées sur un projet bien déterminé. Il apparaît sous l'éclairage des résultats de l'enquête qu'il convient de consacrer plus fortement en amont de l'expérience, un temps verbal qui vise à offrir l'arrière-scène des pratiques proposées et notamment le lien entre le travail corporel et les incidences que cela peuvent avoir dans le cadre de leur travail.

Ensuite, j'ai réellement rencontré des difficultés, même des résistances des participants vis-à-vis de ma pratique. Cette expérience va dans le sens des difficultés rapportées dans d'autres apprentissages extra-rationnels. En effet, certains participants étaient peu enthousiastes à se livrer à des activités de mouvement corporel, les jugeant effectivement comme un gaspillage de temps et loin d'un apprentissage 'réel'. Pourtant, une fois vaincu leur embarras initial ou leur inconfort, ils étaient surpris à quel point ils pouvaient apprendre en engageant activement leur corps.

On peut évoquer également le fait que les personnes non averties ou non familiarisées avec un travail sur la conscience corporelle ne font pas spontanément le lien entre les vécus du corps et le déploiement de nouvelles compétences cognitives. C'est pourquoi il est probablement pertinent lorsque les actions de formation s'adressent à un groupe de leaders, de proposer une pédagogie qui vise davantage à informer les personnes du fait que poser l'attention sur le déroulement lent d'un geste constitue un

apprentissage qui développe les capacités attentionnelles susceptibles d'être transférées dans la communication avec les collaborateurs. Ou encore, de mettre en relief que le fait de mouvoir le corps dans un climat de lenteur permet de prendre recul par rapport aux points de tension rencontrés dans le cadre de l'activité professionnelle.

Avec du recul, je prends conscience que je n'ai pas suffisamment déployé ma pédagogie dans ce sens, en tout cas pas de manière assez adaptée au public concerné. J'aurai du améliorer la contextualisation de mes cours en mobilisant la directivité informative, aussi bien à l'échelle de tout le stage (une séquence introductive qui aide les gens à exprimer leurs attentes et à se situer) que des séquences quotidiennes (le projet de la journée) que des exercices pratiques (les consignes et l'objectif pédagogique ou l'apprentissage associé). Cette directivité informative consiste à guider la personne de manière active vers l'accueil d'informations nouvelles parce que la capacité d'une personne à explorer son expérience n'est pas spontanée. Il faut cultiver cette habilité, c'est un vrai métier qui demande un apprentissage. La directivité informative consiste donc à donner l'information nouvelle et manquante sans pour autant attendre que la personne la trouve par elle-même.

Je prends conscience que l'intégration des découvertes processuelles rencontrées dans le cadre des ateliers ne peut devenir effective si les enjeux professionnels n'ont pas été mis en relief au moment où la personne fait l'expérience de cette situation pratique et corporelle. Là encore, le pédagogue perceptif doit veiller à saisir les moments saillants que vivent les personnes et dans l'instant, il doit œuvrer pour que la personne tire du sens de son expérience corporelle et le transfert dans ses actions professionnelles.

CONCLUSION

Vient le moment de conclure cette recherche et de répondre à la question de recherche ainsi qu'aux objectifs posés.

De mon point de vue, le premier objectif de cette recherche est atteint, à savoir, réaliser un état des lieux de la question de la présence dans le domaine du leadership. En effet, il existe peu de travaux sur cette question dans la littérature et je crois pouvoir dire que cette recherche a contribué à mieux connaître le champ théorique international de la présence dans le domaine du leader. L'état des lieux réalisé dans cette thèse montre l'intérêt de développer la présence auprès des leaders dans la mesure où certaines communications pointent qu'un travail sur la présence a une incidence sur les leaders et le déploiement d'un certain nombre de compétences.

Ensuite, j'ai tenté de *donner corps* au concept flou et nébuleux qu'est la présence. Dans un premier sens, en donnant, dans le vrai sens du terme, un corpus à la présence en relevant ses dimensions intrapersonnelle, interpersonnelle et transpersonnelle, j'ai contribué à la précision et l'élucidation de ce concept. Ensuite, dans un deuxième sens, en fouillant le champ de l'apprentissage corporel et de la présence à soi sur le mode du Sensible, j'ai participé à mettre plus de corps dans l'apprentissage de la présence.

Le deuxième objectif, consistant à relever les points de convergence et les spécificités entre les concepts de la Pédagogie Perceptive et les théories sur la présence dans le domaine du leadership est également atteint. À travers le déploiement de ces concepts, j'ai mis en évidence le fait que la Pédagogie Perceptive est particulièrement ciblée sur la qualité de présence, convoquant un ressenti organique lequel renvoie à une organicité de la présence.

Le troisième objectif consistant à mener une enquête auprès de dirigeants afin de connaître leur point de vue sur la pertinence de la Pédagogie Perceptive dans le domaine de la présence du leader, a permis de dégager quelques informations sur l'impact des ateliers sur la présence des leaders. Mais le travail de recherche théorique apporte

davantage d'informations que cette enquête et vient compenser la faiblesse de cette partie de mon travail de recherche.

Limites de la recherche

Au départ de mon travail doctoral, j'avais l'intention de mener une recherche mixte combinant des données qualitatives et quantitatives afin d'étudier la question de la présence dans le domaine du leadership, mais une question de temporalité ne m'a pas permis d'aller dans cette direction. Pourtant, ce travail d'accompagnement de la présence des leaders aurait mérité d'être mené pour l'intérêt qu'il aurait présenté pour d'autres chercheurs.

Par ailleurs, le contenu des témoignages obtenus n'a pas été pas aussi riche que je l'espérais. Probablement que la manière dont j'ai questionné les participants en utilisant une posture de non-directivité a joué un rôle dans ce manque de richesse. Une posture de directivité informative pendant l'entretien aurait sans doute eu une incidence sur la richesse des témoignages. Mais connaître l'opinion des participants sans les influencer s'avère également positif. J'aurais aussi pu améliorer la richesse des contenus des témoignages si j'avais réalisé des entretiens individuels plutôt qu'une dynamique de groupe, mais réaliser des interviews individuelles au sein d'une entreprise a été rendu difficile dans le contexte de ma recherche.

Enfin, je relève une limite à ma recherche due au fait de ne pas avoir su adapter les instruments ou le mode opératoire de la Pédagogie Perceptive au public des leaders. Cependant, ce travail m'a permis de réaliser des prises de conscience et d'apporter des régulations de ma pratique de la pédagogie perceptive appliquée à une population de leaders.

Perspectives de la recherche

Cette recherche ne se limite pas au domaine de leadership, puisqu'elle tente de comprendre, de clarifier et même d'élucider le concept de la présence au-delà de ce champ et de façon générique. En donnant un corpus avec plusieurs dimensions de la présence, ce concept nébuleux est devenu pour ainsi dire plus concret, plus matérialisé.

Par ailleurs, le travail d'application de la Pédagogie Perceptive dans le développement de la présence des leaders mériterait d'être prolongé et permettrait peut-être à d'autres chercheurs de développer un modèle pédagogique spécifique, adapté à la population des leaders.

Finalement, ma recherche apporte une contribution scientifique à tous les chercheurs visant à donner plus d'humanité dans les entreprises, dans le sens de leaders plus présent à eux-mêmes, plus à l'écoute et donc plus proche de leurs collaborateurs. Dans ce sens, j'espère modestement que mon travail participera à la diffusion de plus d'humanité dans la société.

BIBLIOGRAPHIE

Acemoglu, D. et Robinson, J.A. (2012). *Why nations fail: The origins of power, prosperity and poverty*. New York, NY: Crown Publishers.

Acemoglu, D., Robinson, J.A. et Verdier, T. (2012). Can't We All Be More Like Scandinavians? Asymmetric Growth and Institutions in an Interdependent World. *NBER Working Paper No. 18441*. National Bureau of Economic Research, Inc.

Almaas, A. H. (1986). *Essence: The Diamond Approach to Inner Realization*. York Beach. ME: Samuel Weiser.

Almaas, A. H. (1988). *The pearl beyond price. Integration of personality into being: An object relations approach*. Berkeley, CA: Diamond Books.

Almaas, A. H. (1996). *The point of existence: Transformations of narcissism in self-realization*. Berkeley, CA: Diamond Books.

Alveson, M. et Spicer, A. (2014). Critical Perspectives on Leadership. Dans D. Day, *The Oxford Handbook of Leadership and Organizations*, <http://www.oxfordhandbooks.com.kuleuven.ezproxy.kuleuven.be/view/10.1093/oxfordhb/9780199755615.001.0001/oxfordhb-9780199755615-e-002>.

Amann, T. (2003). Creating space for somatic ways of knowing within transformative learning theory. In C.A. Wiessner, S.R. Meyer, N.L. Pfhall, & P.G. Neaman (Eds.), *Proceedings of the Fifth International Conference on Transformative Learning*. New York: Teacher's College, Columbia University. pp. 26-32

Anand, S., Hu, J., Liden, R.C. et Vidyarthi, P.R. (2011). Leader-member exchange: Recent research findings and prospects for the future. Dans A. Bryman, D. Collinson, K. Grint, G. Jackson et B. Uhl-Bien (Ed.), *The SAGE handbook of leadership* London : Sage. pp. 311-325.

Anderson, (2006). *Intuitive Inquiry: The Ways of the Heart in Research and Scholarship*. Consulté le août 15, 2015, sur Wellknowing Consulting Services: www.wellknowingconsulting.org/publications/articles.html

Apps, J. (1996). *Teaching from the Heart*. Malabar, FL : Krieger Publishing Co.

Aprea, C. (2007). *La scène pédagogique du sensible et l'émergence créatrice*, Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive. Universidade Moderna de Lisboa, Lisbonne.

Aronson, K.R., Barrett, L.F., Quigley, K. (2006). Emotional reactivity and the over report of somatic symptoms: somatic sensitivity or negative reporting style? *Journal of Psychosomatic Research*, 60, 521-530.

Aschmos, D.P. et Duchon, D. (2000). Spirituality at work: A conceptualization and measure, *Journal of Management Inquiry*, 9 (2), 134-145.

Atwater, L. et Carmeli, A. (2009). Leader-member exchange, feelings of energy, and involvement in creative work. *Leadership Quarterly*, 20, 264-275.

Avolio, B.J. et Gardner, W.L. (2005). Authentic leadership development: getting to the root of positive forms of leadership. *Leadership Quarterly*, 16, 315–338.

Avolio, B.J., Walumbwa, F.O. et Weber T.J. (2009). Leadership: Current Theories, Research, and Future Directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421–449.

Austry, D. et Berger, E. (2010). Le chercheur du Sensible : sa posture entre implication et distanciation, *Réciprocités* (www.cerap.org), 4, 13-18.

Baart, A. J. (2001). *Een theorie van de presentie*. Den Haag: Lemma.

Baart, A. J. (2005). *Aandacht, Etudes in presentie*. Boom: Lemma.

Baas LS, et al (2004). An exploratory study of body awareness in persons with heart failure treated medically or with transplantation. *Journal of Cardiovascular Nursing*, 19 (1), 32-40.

Baart, A., et Grypdonck, M. (2008). *Verpleegkunde en presentie*. Den Haag: Boom/Lemma.

Bach, H., Kennedy, M. & Michelson, J.R. (1999). Bodies at work: Sensory knowing. *Teaching Education*, 10 (2), 55-67.

Barlas, C. (2001). Learning-within-relationship as context and process in adult education: Impact on transformative learning and social change agency. Presented at the 2001 AERC proceedings. Retrieved April 24, 2003.

Baeck, R., et Titchen Beeth, H. (2012). Collective Presencing: A new Human Capacity, *Kosmos, The Journal for Global Citizens Creating the New Civilization for the Common Good*, kosmosjournal.org/ spring - summer 2012, 37-41.

Baldwin, M. (1987). Interview with Carl Rogers on the use of self in therapy. *Journal of Psychotherapy and The Family*, 3 (1), 29-38.

Balseinte, M. et Charlier, P. (2014). La spiritualité, source d'inspiration pour un dirigeant. Dans *spiritualité et leadership dans les organisations; contributions pour un leadership au service du bien commun. Livre blanc*. Strassbourg : Colligence Editeur, 12-15.

Barba, E. et Savrese, N. (2001). *A Dictionary of Theatre Anthropology : The Secret Art of the Performer*. London et New York : Routledge.

Barrett, L.F., Quigley, K.S., Bliss-Moreau, E., Aronson, K.R. (2004). Interoceptive sensitivity and self-reports of emotional experience. *Journal of Personal Social Psychology*, 87, 684–697.

Baribeau, C. (2006, Novembre). *Les entretiens de groupe en recherche qualitative. Communication présentée au colloque de l'Association pour la recherche qualitative. L'instrumentation en recherche qualitative*, Trois- Rivières.

Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches Qualitatives*, 28 (1), 133-148.

Baribeau, C. et Germain M. (2010) L'entretien de groupe: considérations théoriques et méthodologiques, *Recherches Qualitatives*, 29 (1), 28-49.

Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.

Bass, B. M. (1990). *Bass and Stogdill's handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: Free Press.

Bass, B.M. et Avolio, B.J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Bass, B.M. et Riggio, R.E. (2006). *Transformational leadership (2nd ed.)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Basso, O. (2007). L'ambivalence du métier de manager. *L'expansion, Management Review*, 2007, 18-27.

Bauwens, M. (2007). The next Buddha will be a collective: Spiritual expression in the peer-to-peer era. *ReVision: A Journal of Consciousness and Transformation*, 29 (4), 34–45.

Baxter Magolda, M.B., (2000). Teaching to promote holistic learning and development, *Directions for Teaching & Learning*, 82, 88-99.

Bechara, A. et Naqvi, N. (2004). Listening to your heart: interoceptive awareness as a gateway to feeling. *Nature Neuroscience* 7, 102–103.

Beaudoin, C. (1999). Integrating Somatic Learning into Everyday Life. *Canadian Journal of Education*, 24 (1), 76-80.

Beinhocker, E.D. (1997). Strategies at the edge of chaos, *The McKinsey Quarterly*, 1, 24.

Bekker, M.H., Croon, M.A., van Balkom, E.G. et Vermeë, J.B. (2008). Predicting individual differences in autonomy-connectedness: the role of body awareness, alexithymia, and assertiveness. *Journal of Clinical Psychology*, 64, 747–765.

Bennett, C.C. (2012). *The role of the body in leading and learning: a case study of a somatic leadership development program*. Submitted in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Education in Teachers College, Columbia University.

Bennis, W.G. et Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.

Berger, E. (1999). *Le mouvement dans tous ses états*, Paris : Éditions Point d'Appui.

Berger, E. (2004). *Approche du corps en sciences de l'éducation, analyse critique des points de vue et positionnement de recherche. Perspectives pour un lien entre éprouvé corporel et relation pédagogique en formation d'adulte*. Mémoire de D.E.A., Université Paris VIII.

Berger, E. (2005). Le corps sensible : quelle place dans la recherche en formation ? *Revue Internationale Université Paris 8, Pratiques de formation/analyses*, n° 50, Corps et formation, 51-64.

Berger, E. (2006). *La somato-psychopédagogie*, Ivry sur Seine: Éditions Point d'Appui.

Berger, E. (2009a). La gestualité du Sensible: l'humain de l'être en mouvement, dans D. Bois et M. Humpich, *Vers l'accomplissement de l'être humain; soin, croissance et formation*. Ivry sur Seine: Éditions Point d'Appui.

Berger, E. (2009b). Praticiens-chercheurs du Sensible: Vers une redéfinition de la posture d'implication, dans D. Bois, M. -C. Josso et M. Humpich (dir.) *Sujet sensible et renouvellement du moi; les propositions de la fasciathérapie et de la somato-psychopédagogie*, version française coordonnée par J. Hillion (pp. 167-190). Ivry sur Seine: Éditions Point d'Appui.

Berger, E. (2009c). *Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes : étude à partir du modèle somato-psychopédagogique*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Jean-Louis Legrand, Université Paris VIII.

Berger, E. et Bois, D. (2007). Expérience du corps sensible et création de sens – Approche somato-psychopédagogique, In *Réciprocités* (www.cerap.org.) 1 , 23-32.

Berman, M. (1989). *Coming to Our Senses: Body and Spirit in the Hidden History of the West*. New York: Simon & Schuster, 1989.

Bermudez, J.L., Marcel, A. & Eilan, N (Ed.) (1998). *The Body and the Self*. Mass : MIT Press.

Bienaise, J. (2008). *Présence à soi et présence scénique en danse contemporaine: expérience de quatre danseuses et onze spectateurs dans une représentation de la pièce The shallow end*. Mémoire de maîtrise en danse. Université du Québec, Montréal.

Bishop, S.R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N.D., et al. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice* 11, 230–241.

Bitbol, M. (2014). *La conscience a-t-elle une origine ? Des neurosciences à la pleine conscience : une nouvelle approche de l'esprit*. Lonray : flammarion.

Black, J.A. et Edwards, S. (2000). Emergence of virtual or network organizations: fad or feature? *Journal of Organizational Change Management*, 13(6), 567-576.

Blackburne et Price (2007). Implications of presence in manual therapy, *Journal of Bodywork and Movement Therapies*, 11, 68-77.

Blackstone, J. (2006). Intersubjectivity and nonduality in the psychotherapeutic relationship, *Journal of Transpersonal Psychology*, 38(1), 25-39.

Blackstone, J. (2007). *The empathic ground: Intersubjectivity and nonduality in the psychotherapeutic process*. New York, NY: Suny Press.

Blake, R.R., et McCause, A.A. (1991). *Leadership dilemmas: Grid solutions*. Houston, TX : Gulf Publishing Company.

Blake, R.R. et Mouton, J.S. (1964). *The Managerial Grid*. Houston, TX: Gulf Publishing Company.

Blake, R.R. et Mouton, J.S. (1978). *The new Managerial Grid*. Houston, TX : Gulf Publishing Company.

Blake, R.R. et Mouton , J.S. (1985). *The Managerial Grid III*. Houston, TX : Gulf Publishing Company.

Blanchard, K., Zigarmi, D. et Nelson, R. (1993). Situational Leadership ® after 25 years: A retrospective. *Book of Leadership Studies*, 1(1), 22-36.

Blanchard, K., Zigarmi, P. et Zigarmi, D. (1992). *Game plan for leadership and the one minute manager*. Escondido, CA : Blanchard Training and Development.

Blanchard, K., Zigarmi, P. et Zigarmi, D. (2013). *Leadership and the one minute manager: Increasing effectiveness through Situational Leadership* ® leadership and the one minute manager. Escondido, CA : Blanchard Training and Development.

Block, P. (1993). *Stewardship: Choosing Service over Self-Interest*. San Francisco: Berrett-Koehler.

Bohm, D. (2006), *On Dialogue*. London: Routledge.

Bois, D. (2001). *Le sensible et le mouvement, Essai philosophique*, Ivry sur Seine: Éditions Point d'Appui.

Bois, D. (2005). *Réhabilitation du corps sensible dans la formation existentielle de l'adulte en formation*, Tesina en didactique et organisation des institutions éducatives, Séville : Université de Séville.

Bois, D. (2006). *Le moi renouvelé*, Ivry sur Seine: Éditions Point d'Appui.

Bois, D. (2007).). *Le Corps sensible et la transformation des représentations de l'adulte*, Thèse de Doctorat en didactique et organisation des institutions éducatives, Séville : Université de Séville.

Bois, D. (2009a). Relation au corps sensible et potentialités de l'être humain. Dans D. Bois et M. Humpich, *Vers l'accomplissement de l'être humain ; soin, croissance et formation* (pp. 21-31). Ivry sur Seine: Éditions Point d'Appui.

Bois, D. (2009b). L'advenir, à la croisée des temporalités : analyse biographique du processus d'émergence du concept de l'advenir. *Réciprocités*, (www.cerap.org), 3, 6-15.

Bois, D. (2009c). De la fasciathérapie à la somato-psychopédagogie. Dans D. Bois, M.-C. Josso et M. Humpich (dir.), *Sujet sensible et renouvellement du moi ; les propositions de la fasciathérapie et de la somato-psychopédagogie* (pp. 47-72). Ivry sur Seine: Éditions Point d'Appui.

Bois, D. (2012). Site personnel. <http://danis-bois.fr/?p=1349> consulté le 20/11/2012

Bois, D. et Austry, D. (2007). Vers l'émergence du paradigme du sensible, *Réciprocités*, 1.

Bois, D., et Austry, D. (2009). Vers l'émergence du paradigme du Sensible. Dans D. Bois, M.-C. Josso, et M. Humpich (dir.), *Sujet sensible et renouvellement du moi: les apports de la fasciathérapie et de la somato-psychopédagogie* (pp. 105-135). Ivry sur Seine: Éditions Point d'Appui.

Bois, D. et Humpich, M. (2006). Pour une approche de la dimension somato-sensible en recherche qualitative. *Revue électronique Recherches qualitatives*, hors série n° 3, 461-489.

Bois, D. et Rugira, J.M. (2006). La relation au corps, une valeur ajoutée au courant des histoires de vie en formation. Communication présentée au *Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biografica (CIPA), Tempo, narrativas e ficções : a inveção de si*, 2006, Salvador, Bahia, Brasil. Consulté sur www-cerap.org

Bogaerts, K., Millen, A., Li, W., De Peuter, S., Van Diest, I. et al. (2008). High symptom reporters are less interoceptively accurate in a symptom-related context. *Journal of Psychosomatic Research*, 65, 417–424.

Bordo, S. R. (1987). *The Flight to Objectivity*, Albany, NY: SUNY Press.

Bourgeois, E. (2004). Préface. Dans L. Albarello, *Devenir praticien-chercheur. Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*, (pp. 5-8). Paris : De Boeck.

Bourhis, H. (2007). *Pédagogie du sensible et enrichissement des potentialités perceptives*, Mémoire de master 2 recherche : Éducation tout au long de la vie, Paris 8.

Bourhis, H. (2009a). Pédagogie du Sensible et enrichissement des potentialités perceptives. Dans D. Bois et M. Humpich (dirs.) *Vers l'accomplissement de l'être humain; soin, croissance et formation*, (pp. 293-304). Ivry sur Seine: Éditions Point d'Appui.

Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal : Éditions Nouvelles.

Bouzou, N. (2013). *On entend l'arbre tomber mais pas la forêt pousser. Croire en l'économie de demain*. Millau, France: J. C. Lattès.

Bradbury, H. et Lichtenstein, B.M.B. (2000). Relationality in organizational research: Exploring the 'spaces between'. *Organization Science* 11(5), 551–564.

Brandt, P.A. (1999). Domains and the grounding of meaning. Dans J.L. Cifuentes Honrubia (ed.), *Estudios de Lingüística Cognitiva*, (pp. 467-478). Alicante: Dept. de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura, Universidad de Alicante.

Brandt, P.A. (2000). *Metaphor, catachresis, simile: A cognitive and semiotic approach and an ontological perspective*. Ms., Aarhus, Denmark: Center for Semiotic Research, University of Aarhus.

Branson, C.M. (2009). Finding a philosophical framework in support of "Presence". *Leadership & Organization Development Journal* , 30(3), 224-239.

Brinkman, F., Baart, A., Doorn, L. et Van der Laan, G. (2004). *Presentie in de praktijk. Een verkenning in de maatschappelijke opvang*. Utrecht: NIZW.

Brockman, J. (2001). A somatic epistemology for education, *The Educational Forum*, 65(4), 328-344.

Brooks, A. et Clark, C. (2001). Narrative dimensions of transformative learning, Presented at the 2001 *AERC proceedings*. Retrieved May 8, 2003.

Brouckaert, L. (2010). From Business Ethics to Business Spirituality: The Socratic Model of Leadership. Dans S.S. Nandram et M.E. Borden *Spirituality and Business. Exploring Possibilities for a New Management Paradigm* (pp. 73-85). Berlin Heidelberg: Springer.

Brown, B.C. (2011). *Conscious leadership for sustainability: how leaders with a late-stage action logic design and engage in sustainability initiatives*. Unpublished PhD Thesis in Human and Organizational Systems. Fielding Graduate University, Santa Barbara, CA. Consultée sur le site le 25 octobre 2015: http://integralthinkers.com/wp-content/uploads/Brown_2011_Conscious-leadership-for-sustainability_Full-dissertation_v491.pdf

Brown, R. B. (2003). Organizational Spirituality: The Sceptic's Version, *Organization*, 10, 393-400.

- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: Sage.
- Bryman, A., Collinson, D., Grint, K., Jackson, G., et Uhl-Bien, M. (Eds.). (2011). *The SAGE handbook of leadership*. London: Sage.
- Brown, J. (1992). Corporation as community: a new image for a new era. Dans J. Renesch, (Ed.), *New Traditions in Business* (pp. 123-139), San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Buber, M. (1958). *I and Thou, 2nd ed.* New York: Charles Scribner.
- Burack, E.: 1999, Spirituality in the workplace. *Journal of Organizational Change Management*, 12(4), 280–291.
- Burge, J., Batchelor, R. & Cox, L. (2013). Shall I Lead Now? Learner Experiences of Leader-Follower Relationships Through Engagement with the Dance. Dans L.R. Melina, G.J Burgess, L.L. Falkman et A. Marturano (Eds.). *The Embodiment of Leadership: A Volume in the International Leadership Series, Building Leadership Bridges* (pp. 175-191). San Francisco, VS: Jossey-Bass.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Butlein, D. (2005). *The impact of spiritual awakening on psychotherapy: A comparison of personality traits, therapeutic worldview, and client experience in transpersonal, nontranspersonal, and purportedly awakened psychotherapists*. Doctoral dissertation, Sofia University, formerly Institute of Transpersonal Psychology. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3202046).
- Caldwell, C. (2014). Mindfulness & Bodyfulness: A New Paradigm. *The Journal of Contemplative Inquiry*, (1), 69-88.
- Callens, Y. (2011). Yvo Callens in gesprek met Paul de Blot over generatief leiderschap, *Business Spiritualiteit Magazine Nyenrode*, 15, 12-22.
- Callens, Y. (2013). Generative Leadership: het transformationele leiderschapsconcept van de themagecentreerde interactie (TGI). Dans Schneider-Landolf e.a. *Handboek Themagecentreerde Interactie (TGI)*. Amsterdam: Tonnelier.

Cameron, O.G. (2001). Interoception: The inside story – a model for psychosomatic processes, *Psychosomatic Medicine*, 63(5), 697-710.

Cameron, O.G. (2002). *Visceral sensory neuroscience. Interoception*. New York (NY): University Press.

Capra, F. (1993). A systems approach to the emerging paradigm. Dans M. Ray and A. Rinzler (Eds.), *The new paradigm in business* (pp. 230-237), New York: Tarcher Books.

Capra, F. (1996). *The web of life: A new scientific understanding of living systems*. New York: Anchor Books.

Carruthers, G. (2008). Types of body representation and the sense of embodiment. *Consciousness and Cognition*, 17, 1302–1316.

Cartwright, D. et Zander, A. (1960). *Group dynamics research and theory*. Evanston, IL : Row, Peterson.

Caruso, D.R. et Wolfe, C.J. (2004). Emotional intelligence and leadership development. Dans D.V. Day, S.J. Zaccaro et S.M. Halpin (Ed.), *Leader development for transforming organizations: Growing leaders for tomorrow* (pp. 237-266). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum .

Cavanagh, G. (1999). Spirituality for managers: Context and critique. *Journal of Organizational Change Management*, 12(3), 186-199.

Cavanagh, G. F. and Bandsuch, M. R. (2002). Virtue as a Benchmark for Spirituality in Business, *Journal of Business Ethics*, 38(1-2), 109-117.

Csikszentmihaly, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. San Francisco: Harper & Row.

Cencig, D. (2012). *L'expérience de la présence à soi vécue au contact du sensible: Etude de l'apparition d'un sentiment de présence à soi au cours d'une séance d'introspection sensorielle*. Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive, Université Fernando Pessoa, Porto.

CF3P. (s.d.). *La pédagogie perceptive, origine et développement*. Consulté 15 septembre 2013, à l'adresse <http://cf3p.info/index.php/qu-est-ce-que-la-pedagogie-perceptive>

Chan, A. (2005). Authentic leadership measurement and development: Challenges and suggestions. Dans W.L. Gardner, B.J. Avolio et F.O. Walumbwa (Ed.), *Authentic leadership theory and practice: Origins, effects, and development* (pp.227-251). Oxford: Elsevier Science .

Chapman, V. L. (1998). *Adult education and the body: Changing performances of teaching and learning*. Paper presented at the 39th Annual Adult Education Research Conference, San Antonio, TX.

Chapman, J.A. (2002). A framework for transformational change in organizations. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(1), 16-25.

Chatterjee, D. (1998). *Leading consciously: A pilgrimage toward self-mastery*. Boston: Butterworth-Heinemann.

Chidiac M.A. & Denham-Vaughan S. (2007) The Process of Presence: Energetic Availability and Fluid Responsiveness. *British Gestalt Journal*, 16(1), 9-19.

Cioffi, D. (1991). Beyond attentional strategies: cognitive-perceptual model of somatic interpretation. *Psychological Bulletin*, 109, 25-41.

Clark, C. (2001). Off the beaten path: Some creative approaches to adult learning, Dans S.B. Merriam (ed.), *The New Update on Adult Learning Theory. New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Clawson, J.G. et Doner, J. (1996). Teaching leadership through aikido. *Journal of Management Education*. 20, 182-205.

Clark, M.C. (1993). Transformational Learning. Dans S.B. (Ed.) Merriam, *An Update on Learning Theory, New Directions for Adult and Continuing Education*, 57, San Francisco: Jossey-Bass.

CNRTL. (2012). *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. Consulté sur l'URL : <http://www.cnrtl.fr/>

Cook-Greuter, S. (2004). Making the case for a developmental perspective. *Industrial and Commercial Training*, 36(7), 275-281.

Cook-Greuter, S.R., et Soulen, J. (2007). The developmental perspective in integral counselling, *Counselling and Values*, 51(3), 180-192.

Cooper, M. (2003). *Existential therapies*. London: Sage.

Cooper, M. (2005). Therapists' experiences of relational depth: A qualitative interview study. *Counseling & Psychotherapy Research*, 5(2), 87-95.

Copeland, N. (1942). *Psychology and the soldier*, Harrisburg, PA: Military Service Publications.

Courraud, C. (2007). *Toucher psychotonique et relation d'aide : l'accompagnement de la personne dans le cadre de la kinésithérapie et de la fasciathérapie*, Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive, Université Moderne de Lisbonne.

Courraud, C. (2007a). Fasciathérapie et relation d'aide. *Revue Mains libres - Collex, Suisse*, (4) <http://www.mainslibres.ch/larevue.php>

Courraud C. (2007b) littérature grise, Notes de cours, table ronde, séminaire d'octobre, Université Moderne de Lisbonne, Mestrado Psychopédagogie perceptive.

Courraud-Bourhis, H. (2005). *Biomécanique sensorielle et biorythmie*. Ivry sur Seine: Éditions Point d'Appui.

Courtenay, B., Merriam, S.B. et Reeves, P.M. (1998). The Centrality of Meaning-making in Transformational Learning: How HIV-positive Adults Make Sense of their Lives. *Adult Education Quarterly*, 48, 65-84.

Craig, A.D. (2002). How do you feel? Interoception: The sense of the physiological condition of the body. *Nature Reviews Neuroscience*, 3(8), 655-666.

Craig, A.D. (2010). The sentient self. *Brain Structure and Function*, 214, 563-577.

Crowdes, M.S (2000). Embodying Sociological Imagination: Pedagogical Support for Linking Bodies to Minds. *Teaching Sociology*, 28, 24-40.

Cummings, J.N. (2004). Work groups, structural diversity, and knowledge sharing in a global organization. *Management Science*, 50(3), 352-364.

Cusson, A. (2010). *Les difficultés perceptives en formation de somato-psychopédagogue. Étude des dynamiques à l'œuvre chez des adultes en processus de professionnalisation*. Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive, Université Fernando Pessoa, Porto.

Dagot, D. (2013). Développement du leadership et exercices de soi explicites, *Réciprocités*, 8, Editions Point d'Appui et CERAP/UFP.

Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens. Body and emotion in the making of consciousness*. San Diego: Harcourt.

Damasio, A. (2003). Mental elf: The person within, *Nature*, 42, 227.

Daniels, M. (2005). *Shadow, self, spirit: Essays in transpersonal psychology*. Charlottesville, VA: Imprint Academic.

Daniels, M. (2009). Perspectives and vectors in transpersonal development, *Transpersonal Psychology Review*, 13(1), 87–99.

Dansereau, F., Graen, G.B. et Haga, W. (1975). A vertical dyad linkage approach to leadership in formal organizations. *Organizational Behavior and Human Performance*, 13, 46-78.

Darsø, L. (2013). Setting the Context for Transformation towards Authentic Leadership and Co-Creation. Dans O. Gunnlaugson, C. Baron, et M. Cayer, *Perspectives on Theory U: Insights from the Field*. Hershey, PA: Business Science Reference.

Davis, B. (2005). Teacher as “consciousness of the collective.” *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 2(1), 85–88.

De Blot, P. (2006). Business Spiritualiteit als kracht voor organisatievernieuwing *Op zoek naar de mystiek van het zakendoen* Rede in gewijzigde vorm uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar Businessspiritualiteit aan de Business Universiteit Nyenrode op dinsdag 21 november 2006.

De Foore, B., & Renesch, I. (1995). *Rediscovering the soul of business*. San Francisco: New Leaders Press.

De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. Dans *Recherches Qualitatives – Hors Série – n° 3, Bilan et Perspectives de la Recherche Qualitative*, 28-42.

Delory-Momberger, C. (2009). *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris: Téraèdre.

Denham, J. (2006). The Presence of the Trainer, *British Gestalt Journal*, 15(1), 16-22.

Denham-Vaughan, S. (2005). Will and Grace, *British Gestalt Journal*, 14(1), 5-14.

Dent, E.B., Higgins, M.E. et Wharff, D.M. (2005). Spirituality and Leadership: An Empirical Review of Definitions, Distinctions, and Embedded Assumptions, *The Leadership Quarterly*, 16 (5).

de Quincey, C. (2002). *Radical Nature: Rediscovering the Soul of Matter*. Montpelier, VT: Invisible Cities Press.

de Quincey, C. (2005). *Radical Knowing: Understanding Consciousness through Relationship*, Rochester, VT: Park Street Press.

Devoghel, B. (2011). *Enseigner la gymnastique sensorielle en terrain atypique: Etude des effets d'un cursus court auprès d'un public d'étudiants non-préparés*. Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive, Université Fernando Pessoa, Porto

Dirkx, J.M. (1998). Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education : An Overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, 1-14

Drucker, P. (1999). *Management Challenges for the 21st Century*. New York: Harper Collins.

Duchon, D. and Plowman, D. A. (2005). Nurturing the spirit at work: Impact on unit performance. *The Leadership Quarterly*, 16(5), 807-834.

Dunn, B.D., Galton, H.C., Morgan, R., Evans, D., Oliver, C., et al. (2011). Listening to your heart. How interoception shapes emotion experience and intuitive decision making, *Psychological Sciences* 21, 1835–1844.

Dutton, J. E., and Heaphy, E. D. (2003). The power of high-quality connections. Dans K.S. Cameron, J.E. Dutton, and R.E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (pp. 263–278). San Francisco: Berrett-Koehler.

Edelman, G.M. (2004). *Wider than the sky. The phenomenal gift of consciousness*, New Haven, London: Yale University Press.

Eschalier, I. (2009). *La gymnastique sensorielle pour tous*. Paris : Guy Tredaniel éditeur.

Fairholm, M. (2004). A new sciences outline for leadership development. *Leadership & Organization Development Journal* , 25 (4), 360-383.

Fox, M. (1994). *The reinvention of work: A new vision of livelihood for our time*. San Francisco: Harper Collins.

Eagly, A.H. (2005). Achieving relational authenticity in leadership: Does gender matter? *Leadership Quarterly*, 16, 459-474.

Eigel, K.M. et Kuhnert, K.W. (2005). Authentic development: leadership development level and executive effectiveness. Dans W. Gardner, B. Avolio et F. Walumba (Eds.), *Authentic leadership theory and practice: Origins, effects and development. Monographs in Leadership and Management*, 3, (pp. 357-385). Oxford: Elsevier.

Ekerholt, K. et Bergland, A. (2008). Breathing: A sign of life and a unique area for reflection and action. *Physical Therapy*. 88(7), 832-840.

Emmons, R.A. (1999). Religion in the psychology of personality, *Journal of Personality*, Vol. 67 (6), 873–888.

Englehardt, C.S. et Simmons, P.R. (2002). Organizational flexibility for a changing world, *Leadership & Organization Development Journal*, 23(3), 113-121.

Evans, M.G. (1970). The effects of supervisory behavior on the path-goal relationship. *Organizational Behavior and Human Performance*, 5, 277-298.

Fayol, H. (1916). *General and industrial management*, London: Pitman.

Fenwick, T. (2003). Reclaiming and re-embodying experiential learning through complexity science, *Studies in the Education of Adults*, 35(2), 123-141.

Fenwick, T. (2006). Inside out of experiential learning: Fluid bodies, co-emergent minds. Dans R. Edwards, J. Gallacher, et S. Whittaker (Eds.), *Learning outside the academy. International research perspectives on lifelong learning* (pp. 42-55), New York, NY: Routledge.

Fernando, M. (2005). Workplace spirituality: Another management fad? Dans M. Adams et A. Alkhafaji (eds.), *Business Research Yearbook: Global Business Perspectives, Volume XII, 2*, International Academy of Business Disciplines.

Ferrer, J. N. (2000b). Transpersonal knowledge: A participatory approach to transpersonal phenomena. Dans T. Hart, P. Nelson, et K. Puhakka (Eds.), *Transpersonal knowing: Exploring the farther reaches of consciousness* (pp. 213-252). Albany, NY: SUNY Press.

Ferrer, J. N. (2002). *Revisioning transpersonal theory: A participatory vision of human spirituality*. Albany, NY: SUNY Press.

Ferrer, J. N. (2003). Integral transformative practices: A participatory perspective. *The Journal of Transpersonal Psychology*, 35(1), 21-42.

Ferrer, J. N. (2006). Embodied spirituality, now and then, *Tikkun: Culture, Spirituality, Politics (May/June)*, 45, 53-64.

Ferrer, J. N. (2008a). What does it really mean to live a fully spiritual life? *International Journal of Transpersonal Studies*, 27, 1-11.

Ferrer, J. N. (2008b). Spiritual knowing as participatory enaction: An answer to the question of religious pluralism. Dans J. N. Ferrer et J. Sherman (Eds.), *The participatory turn: Spirituality, mysticism, religious studies* (pp. 135-169). Albany, NY: SUNY Press.

Ferrer, J. N. (2010). The plurality of religions and the spirit of pluralism: A participatory vision of the future of religion. *International Journal of Transpersonal Studies*, 28, 139–151

Ferrer, J. N. (2011). Participation, metaphysics, and enlightenment: Reflections on Ken Wilber's recent work, *Transpersonal Psychology Review*, 14(2), 3–24.

Ferrer, J. N., Romero, M. T., et Albareda, R. V. (2005). Integral transformative education: A participatory proposal. *The Journal of Transformative Education*, 3(4), 306–330.

Florenson, M.H. (2010). *L'émergence du sujet Sensible. Enquête auprès de personnes suivies en somato-psychopédagogie*. Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive, Université Fernando Pessoa, Porto.

Fögel, A. (2009). *The psychophysiology of self-awareness. Rediscovering the lost art of body sense*. New York, London: Norton.

Fögel, A. (2012). *Why to feel and sense and not only to think*, Workshop 28-29/06/2012 at Helsinki – Finland.

Fornaciari, C., Lund Dean, K. et McGee, J.J. (2003). Research in spirituality, religion, and work: Walking the line between relevance and legitimacy. *Journal of Organizational Change Management*, 16 (4), 378-395.

Fraelich, C.B. (1989). *A phenomenological investigation of the psychotherapist's experience of presence*. Doctoral dissertation, The Union Institute. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 8904935).

Freiler, T.J. (2007). *Bridging traditional boundaries of knowing: Revaluing mind/body connections through experiences of embodiment*. Doctoral dissertation in Education, The Pennsylvania State University. Retrieved from <http://proquest.umi.com/pqdwweb?=1354134601&Fmt=7&clientId=15403&RQT=309&VName=PQD>

Freiler, T.J. (2008). Learning through the body. Dans S.B. Merriam (Ed.), *Third update on adult learning theory. New Directions for adult and Continuing Education*, 119, (pp. 37-48). San Francisco: Jossey-Bass

Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership, *The Leadership Quarterly*, Vol. 14(6), 693–727.

Fry, L.W. (2005). Toward a theory of ethical and spiritual well-being, and corporate social responsibility through spiritual leadership. Dans C. Dunne, R.A. Giacalone et C.L. Jurkiewicz (Eds.), *Positive psychology and corporate responsibility*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Gadow, S. (1980). Body and self: a dialectic. *Journal of Medical Philosophy* 5, 172–185.

Gallagher, S. (2005). *How the body shapes the mind*. New York NY: Oxford University Press.

Gallese, V., Fadiga, L., Fogassi, L. et Rizzolatti, G. (1996). Action recognition in the premotor cortex, *Brain* 119, 593-609.

Garbarini, J. (2001). Formateur-chercheur : une identité construite entre renoncement et engagement. Dans M.-P. Mackiewicz (Éd.). *Praticien et chercheur, Parcours dans le champ social* (pp. 83-90). Paris : L'Harmattan.

Gardner, J.W. (1990). *On leadership*. New York: Free Press.

Gauthier, A. (2013). *Le co-leadership évolutionnaire – pour une société co-créatrice en émergence*. Paris: H. Diffusion.

Geeraerts, D. (1985). *Paradigm and Paradox: Explorations into a Paradigmatic Theory of Meaning and its Epistemological Background*, Leuven, Belgium: Leuven University Press.

Geller, S.M. et Greenberg L.S. (2005). La présence thérapeutique: L'expérience de la présence vécue par des thérapeutes dans la rencontre psychothérapeutique, *Approche Centrée sur la Personne. Pratique et recherche*, 1, 45-66.

Geller, S.M., Greenberg L.S. et Watson J.C. (2010). Therapist and client perceptions of therapeutic presence: The development of a measure, *Psychotherapy Research*, 20(5), 599-610.

Geller, S.M., et Greenberg, L.S. (2011). *Therapeutic presence: A mindful approach to effective therapy*. Washington, DC: American Psychological Association.

Gendlin, E.T. (1992). The primacy of the body, not the primacy of perception, *Man and World*, 25(3-4).

Gendlin, E.T. (2004). The new phenomenology of carrying forward, *Continental Philosophy Review*, 37, 127-151.

Gendlin, E.T. (2006). *Focusing, au centre de soi* (1er éd.). Québec : Les éditions de l'homme.

Gentina, S. (2003). *Du théâtre à la méthode D. Bois ou de l'art de l'acteur à l'art d'être humain. Un chemin vers la créativité*. Mémoire de Diplôme International MDB.

Giacalone, E. et Dafna R.A. (2000). The development of new paradigm values, thinkers, and business: Initial frameworks for a changing business worldview, *The American Behavioral Scientist*, 43(3), 1217-1230.

Giacalone, R.A., et Jurkiewicz C.L. (2003a). *Handbook of workplace spirituality and organizational performance*. Armonk, NY: M.E. Sharpe.

Giacalone, R.A., et Jurkiewicz, C.L. (2003b). Right from wrong: The influence of spirituality on perceptions of unethical business activities. *Journal of Business Ethics*, 46(1), 85.

Gibbons, P. (2000). Spirituality at work: definitions, measures, assumptions, and validity claims. Dans J. Biberman, M. Whitty (Eds.) *Work and Spirit: A Reader of New Spiritual Paradigms for Organizations* (pp.111-31). University of Scranton Press, Scranton, PA.

Gozdz, K.: 1993, Building community as a leadership discipline. Dans M. Ray, A. Rinzler (Eds.), *The New Paradigm in Business* (pp.107-119). G.P. Putnam's Sons, New York, NY,.

Gogoi, P. (2005). *A little bit of corporate soul*, Business Week Online, April 5. Retrieved March 30, 2006, from http://www.businessweek.com/bwdaily/dnflash/apr2005/nf2005045_0314_db016.

Goldman-Schuyler, K. (2010). Increasing Leadership Integrity through Mind Training and Embodied Learning *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, Vol. 62, No. 1, 21–38. DOI: 10.1037/a0018081.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York : Bantam .

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York : Bantam .

Graber, D.R. (2001). Spirituality and healthcare organizations, *Journal of Healthcare Management*, 46(1), 39-50.

Graen, G.B. (1976). Role-making processes within complex organizations. Dans M.D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology (pp. 1202-1245)*. Chicago : Rand McNally.

Graen, G.B. et Cashman, J. (1975). A role-making model of leadership in formal organizations: A developmental approach. Dans J.G. Hunt et L.L. Larson (Ed.), *Leadership frontiers (pp. 143-166)*. Kent, OH : Kent State University Press.

Graen, G.B. et Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader–member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level, multi-domain perspective. *Leadership Quarterly*, 6(2), 219-247.

Granick, J. (2010). Presence in Transpersonal Psychotherapy, Sufism and Psychology Forum. Sufism and Psychology Forum, consulté par le lien <http://ias.org/departments/sufipsychology/spf-articles/presence-in-transpersonal-psychotherapy/>

Granick, J.L. (2011). *Transpersonal aspects of therapists' presence: what do clients experience?* PhD Thesis in Transpersonal Psychology, Institute of Transpersonal Psychology Palo Alto, California.

Grauerholz, E. (2001). Teaching holistically to achieve deep learning. *College Teaching*, 49 (2) 44-50.

Griffen, D.R. (2007), *Whitehead's Radically Different Postmodern Philosophy: An Argument for its Contemporary Relevance*, State University of New York Press, New York, NY.

Guillory, W.A. (1999). *The Living Organizations : Spirituality in the Workplace*. Salt Lake City, UT : Innovations International Inc.

Gull, G.A., et Doh, J. (2004). The "Transmutation" of the Organization: Toward a More Spiritual Workplace, *Journal of Management Inquiry*, 13(2), 128.

Gunnlaugson, O. (2011). A Complexity Perspective on Presencing, *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 8 (21), 1-18.

Gunnlaugson, O., Baron, C., et Cayer, M. (2013). *Perspectives on Theory U: Insights from the Field*. Hershey, PA: Business Science reference.

Gunnlaugson, O., et Walker, W. (2013). Deep Presencing leadership Coaching: Building Capacity for Sensing, Enacting, and Embodying Emerging Selves and Futures in the Face of Organizational Crisis. Dans Gunnlaugson, O., Baron, C., et Cayer, M. *Perspectives on Theory U: Insights from the Field*. Hershey, PA: Business Science Reference.

Güttenstein, S., Lindsay, J. et Baron, C. (2013). Aligning with the Emergent Future. Dans O. Gunnlaugson, C. Baron et M. Cayer, *Perspectives on Theory U: Insights from the Field*. Hershey, PA: Business Science Reference.

Gyllensten, A.L., Skär, L., Miller, M. et Gard, G. (2010). Embodied identity – A deeper understanding of body awareness. *Physiotherapy Theory and Practice*, 26(7), 439-446.

Hanna, J.L. (1979). *To Dance Is Human: A Theory of Nonverbal Communication*. Austin: University of Texas Press.

Hanna, T. (1988). *Somatics: Reawakening the mind's control of movement, flexibility, and health*. Reading, MA: Perseus Books.

Hannaford, C. (1995). *Smart moves: Why learning is not all in your head*. Arlington, VA: Great Ocean Publishers.

Hansen, H., Ropo, A. et Sauer, E. (2007). Aesthetic leadership, *The Leadership Quarterly*, 18 (6), 544-560.

Hardman, J. et Hardman, P. (2013). *Traveling the U: Contemplative Practices for Consciousness Development for Corporate and Social Transformation*. Dans O. Gunnlaugson, C. Baron, et M. Cayer, *Perspectives on Theory U: Insights from the Field*. Hershey, PA: Business Science Reference.

Harman, W. et Hormann, J. (1990). *Creative work, the constructive role of business in a transforming society*. Indianapolis, IN: Knowledge Systems.

Harquail, C.V. et King, A. (2010). Construing organizational identity: The role of embodied cognition, *Organization Studies*, 31(12), 1619-1648.

Hart, T. (1997). Transcendental empathy in the therapeutic encounter, *The Humanistic Psychologist*, 25(3), 245-270.

Hart, T. (1999). The refinement of empathy, *Journal of Humanistic Psychology*, 39(4), 111-125.

Hart, T., Nelson, P. H. et Puhakka, K. (Eds.). (2000). *Transpersonal knowing: Exploring the horizon of consciousness*. Albany, NY: SUNY Press.

Harung, H. (1999). *Invincible Leadership. Building peak performance organizations by harnessing the unlimited power of consciousness*. Fairfield, IA: Maharishi University of Management Press.

Harung, H., Heaton, D. et Alexander, C. (1995). A unified theory of leadership: Experiences of higher states of consciousness in world-class leaders. *Leadership and Organizational Development Journal*, 16(7), 44-59.

Haugstad, G.K., Haugstad, T.S., Kirste, U.M., Leganger, S, WOJnius, S, et al. (2006). Posture, movement patterns, and body awareness in women with chronic pelvic pain, *Journal of Psychosomatic Research*, 61, 637–644.

Hays, J. (2013). Theory U and Team Performance: Presence, Participation, and Productivity, Dans O. Gunnlaugson, C. Baron, et M. Cayer, *Perspectives on Theory U: Insights from the Field*. Hershey, PA: Business Science Reference.

Heller, S. et Surrenda, D. (1994). *Retooling on the run: Real changes for leaders with no time*. Berkeley, CA: Frog Ltd.

Hemphill, J.K. (1949). *Situational factors in leadership*. Columbus : Ohio State University, Bureau of Educational Research.

Hendricks, M. (2001). Focusing-oriented/experiential psychotherapy. Dans D. Cain et J. Seeman, *Humanistic psychotherapies: Handbook for research and practice*, (pp. 221-251). Washington, DC: American Psychological Association.

Herbert, B.M. et Pollatos, O. (2012). The body in the Mind: On the Relationship Between Interoception and Embodiment, *Topics in Cognitive Science*, 4(4), 692-704.

Herbert BM, Pollatos O et Schandry, R. (2007). Interoceptive sensitivity and emotion processing: an EEG study. *International Journal of Psychophysiology* 65(3), 214–227.

Heron, J. (1998). *Sacred science: Person-centered inquiry into the spiritual and the subtle*. Ross-on-Wye, UK: PCCS Books.

Heron, J. (2001). Spiritual inquiry as divine becoming, *ReVision: A Journal of Consciousness and Transformation*, 24(2), 32–41.

Heron, J. (2006). *Participatory spirituality: A farewell to authoritarian religion*. Morrisville, NC: Lulu Press.

Heron, J. (2007). Participatory fruits of spiritual inquiry, *ReVision: A Journal of Consciousness and Transformation*, 29(3), 7–17.

Heron, J. et Lahood, G. (2008). Charismatic inquiry in concert: Action research in the realm of the between. Dans P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *The Sage Handbook of action research: Participative inquiry and practice (2nd ed.)* (pp. 439-449). London: SAGE.

Hersey, P. et Blanchard, K.H. (1969b). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.

Hersey, P. et Blanchard, K.H. (1977). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources (3rd ed.)*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.

Hersey, P. et Blanchard, K.H. (1988). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources (5th ed.)*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.

Heshusius, L. et Ballard, K. (1996). *From Positivism to Interpretivism and Beyond*, New York: Teachers College Press.

Hickman, G.R. (2009). *Leading organizations: Perspectives for a new era* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Hicks, D.A. (2003). *Religion and the Workplace: Pluralism, Spirituality, Leadership*. Cambridge: University Press.

Hinckley, S. (2006). A history of organization development. Dans Brazel et Jones, *The NTL Handbook of Organizational Development and Change*. San Francisco: Pfeiffer/ Jossey-Bass.

Holzmer, D. (2013). Leadership in the Time of Liminality: A Framework for Leadership in an Era of Deep Transformation Dans L.R. Melina, G.J Burgess, L.L. Falkman, et A. Marturano (Eds.), *The Embodiment of Leadership: A Volume in the International Leadership Series, Building Leadership Bridges*. San Francisco, VS: Jossey-Bass

Honoré, B. (2005). *L'épreuve de la présence*. Paris : L'harmattan.

Horst, T.L. (2007). *Uniting somatic pedagogy with management education: A feminist participatory action research study*. Doctoral Dissertation in Education, The Pennsylvania State University, Pennsylvania, Retrieved from <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1375521821&Fmt=7&clientId=15403&RQT=309&VName=PQD>

House, R.J. (1971). A path-goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16, 321-328.

House, R.J. et Dessler, G. (1974). The path-goal theory of leadership: Some post hoc and a priori tests. Dans J. Hunt et L. Larson (Ed.), *Contingency approaches in leadership* (pp. 29-55). Carbondale: Southern Illinois University Press.

House, R.J. et Mitchell, R.R. (1974). Path-goal theory of leadership. *Journal of Contemporary Business*, 3, 81-97.

Howard, S. (2002). A spiritual perspective on learning in the workplace, *Journal of Managerial Psychology*, 17 (3), 230-242.

Humpich, M. et Bois, D. (2007). Pour une approche de la dimension somato-sensible en recherche qualitative. Présenté au *Colloque Recherches Qualitatives*, Centre Universitaire Du Guesclin, Montpellier, Béziers, 2006, France., 461-489.

Hycner, R. (1993). *Between Person and Person: Toward a dialogical psychotherapy*. New York: Gestalt Journal Press.

Jacobson, N.P. (1983). *Buddhism & the Contemporary World*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Jamali, D., Khoury, G. et Sahyour, H. (2006). From bureaucratic organizations to learning organizations: an evolutionary roadmap. *The Learning Organization*, 13(4), 337-352.

Jaworski, J. (1996). *Synchronicity: The inner path of leadership*. San Francisco: Berrett-Koehler.

Jaworski, J. (2012). *Source: The inner path of knowledge creation*. San Francisco, CA: Berret-Koehler.

Judge, T.A., Bono, J.E., Ilies, R. et Gerhardt, M.W. (2002). Personality and leadership: A qualitative and quantitative review . *Article of Applied Psychology* , 87 , 765-780 .

Johnson, M. (1987). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Jordi, R. (2011). Reframing the concept of reflection: Consciousness, experiential learning, and reflective learning practices, *Adult Education Quarterly*, 61(2), 181-197.

Josso, M.-C. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne : L'âge d'homme.

Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever You Go There You Are*. New York: Hyperion.

Kaplan, A. (2002). *Development practitioners and social process: Artists of the invisible*. London, England: Pluto Press.

Karakas, F. (2009). New Paradigms in Organizational Development: Positivity, Spirituality, and Complexity. *Organization Development Journal* , 27(1), 11-26.

Karakas, F. (2010). Spirituality and performance in organizations: a literature review. *Journal of Business Ethics*, 94(1), 89–106

Karp, T. et Mortensen, L. (2013). Leading from the Source: Exploring the Bottem of the U. Dans O. Gunnlaugson, C. Baron, et M. Cayer, *Perspectives on Theory U: Insights from the Field*. Hershey, PA: Business Science Reference.

Katz, R.L. (1955). Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, 33(1), 33 – 42.

Katz, D. et Kahn, R.L. (1951). Human organization and worker motivation . Dans L.R. Tripp (Ed.), *Industrial productivity (pp. 146-171)*. Madison, WI : Industrial Relations Research Association.

Kegan, R. (1982). *The evolving self: problem and process in human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge. MA: Harvard University Press.

Kegan, R. (2000). What “Form” Transforms? A Constructive-Developmental Approach to Transformative Learning. Dans J. Mezirow et Associates, *Learning as transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kemmis, S. (1985). Action research and the politics of reflection. Dans D. Boud, R. Keogh, et D. Walker (Eds.), *Reflection: Turning experience into learning* (pp. 139-163). London, England: Kogan Page.

Kinjerski, V.M. et B.J. Skrypnek (2004). Defining Spirit at Work: Finding Common Ground, *Journal of Organizational Change Management*. Vol. 17(1), 26-42.

Kirk, U., Downar, J. et Montague, P.R. (2011). Interoception drives increased rational decision-making in meditators playing the ultimatum game, *Frontiers in Neuroscience* 5, 49.

Kirkpatrick , S.A. et Locke , E.A. (1991). Leadership: Do traits matter? *The Executive* ,5, 48-60 .

Kohn, R. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. Dans M.-P. Mackiewicz (coord.), *Praticien et chercheur - Parcours dans le champ social*. Paris: L'Harmattan.

Kohn, R. C. et Nègre, P. (2003). *Les voies de l'observation - Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris : L'Harmattan.

Konz, G. et Ryan, F. (1999). Maintaining an organizational spirituality: No easy task. *Journal of Organizational Change Management*, 12(3), 200–210.

Korthagen, F.A.J., Hoekstra, A., et Meijer, P.C. (2013). Promoting Presence in Professional Practice: A Core Reflection Approach for Moving through the U. Dans O. Gunlaugson, C. Baron et M. Cayer, *Perspectives on Theory U: Insights from the Field*. Hershey, PA: Business Science Reference.

Kotter, J.P. (1990). *A force for change: How leadership differs from management*. New York: Free Press.

Kouzes, J.M. et Posner, B.Z. (1987). *The leadership challenge: How to get extraordinary things done in organizations*. San Francisco : Jossey-Bass.

Krieger, N. (2005). Embodiment: A conceptual glossary for epidemiology, *Journal of Epidemiology and Community Health*, 59(5), 350-355.

Krishnakumar, S. et Neck, C.P. (2002). The “what”, “why” and “how” of spirituality in the workplace. *Journal of Managerial Psychology*, 17(3), 153-164.

Kuis, E., Knoope, A. et Goossensen, A. (2014). Presence as an innovation concept in care: reflections on a pilot study. *Journal of Social Intervention*, Vol. 2(2), 21-37.

Kupers, W. (2010). Inter-place: A phenomenology of embodied space and place as a basis for relational understanding of leader and followership in organizations. *Environment Space and Place* 2(1), 81–121.

Ladkin, D. (2008). Leading beautifully: How mastery, congruence and purpose create the aesthetic of embodied leadership practice. *The Leadership Quarterly*, 19(1), 31-41.

Ladkin, D. (2011). *Rethinking leadership. A new look at old leadership questions*, Cheltenham, UK: Edward Elgar.

Ladkin, D. (2012). Perceptions, reversibility, “flesh”: Merleau-Ponty’s phenomenology and leadership as embodied practice, *Integral Leadership Review* <http://integrallleadershipreview.com/6280-perception-reversibility-flesh-merleau-pontys-phenomenology-and-leadership-as-embodied-practice>

Ladkin, D. (2013). From perception to flesh: A phenomenological account of the felt experience of leadership. *Leadership* 9(3), 320-334.

Ladkin, D. et Taylor, S.S. (2010). Enacting the « true self »: Toward a theory of embodied authentic leadership. *The Leadership Quarterly*, 21(1), 64-74.

Lahood, G. (2008). Paradise bound: A perennial tradition or an unseen process of cosmological hybridity, *Anthropology of Consciousness*, 19(2), 155–189.

Lahood, G. (2010a). Relational spirituality, part 1. Paradise unbound: Cosmic hybridity and spiritual narcissism in the “one truth” of New Age transpersonalism, *The International Journal of Transpersonal Studies*, 29(1), 31–57.

Lahood, G. (2010b). Relational spirituality, part 2. The belief in others as a hindrance to enlightenment: Narcissism and the denigration of relationship within transpersonal psychology and the New Age, *The International Journal of Transpersonal Studies*, 29(1), 57–78.

Lakoff, G. et Johnson M.L. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.

Lanaris, C. (2001). Changer et connaître : la recherche-formation, une voie privilégiée de changement de la pratique éducative. Dans L. Corriveau et W. Tulasiewicz (dir.), *Mondialisation, politiques et pratiques de recherche* (p. 231-245). Sherbrooke : CRP.

Large, P. (2007). *Corps sensible et transformation en somato-psychopédagogie*. Mémoire de Master en psychopédagogie perceptive, Université Moderne de Lisbonne.

Lawrence, R.L. (2008). Powerful Feelings: Exploring the Affective Domain of Informal and Arts-Based Learning. Dans J. Dirkx (ed.), *Adult Learning and the Emotional Self: New Directions for Adult and Continuing Education*, 120. San Francisco: Jossey-Bass.

Lawrence, R.L. (2009). The Other Side of the Mirror: Intuitive Knowing, Visual Imagery and Transformative Learning. Dans C. Hoggan, S. Simpson et H. Stuckey (eds.), *Creative Expression in Transformative Learning*. Malabar, Fla.: Krieger.

Lawrence, R.L. (2012). Intuitive Knowing and Embodied Consciousness, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 134, 5-13 • Published online in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com) • DOI: 10.1002/ace.20011

Lawrence, R.L. et Dirkx, J.M. (2010). Teaching with Soul: Toward a Spiritually Responsive Transformative Pedagogy. Paper presented at the *29th Annual Midwest Research to Practice Conference*, East Lansing, Michigan, 24-26 october 2010.

Leão, M. (2003). *La présence totale au mouvement*. Paris : Point d'appui.

Leder, D (1990) *The absent body*, Chicago London: The University of Chicago Press.

Leduc, D. (2006). Du corps vécu vers la danse-soi. *Cahiers du Cirp*, 1, 70-79.

Lefloch, D. (2008). *Rapport au sensible et expérience de la relation de couple*. Mémoire de Master en psychopédagogie perceptive, Université Moderne de Lisbonne.

Le Grand , J.L. (1993) Implexité : implication et complexité. Cahier de la section de l'éducation de l'Université de Genève, *Penser la formation*, 72, 251-268.

Liden, R.C., Wayne, S.J. et Stilwell, D. (1993). A longitudinal study on the early development of leader–member exchange. *Article of Applied Psychology*, 78, 662-674 .

Likert, R. (1961). *New patterns of management*. New York : McGraw-Hill.

Likert, R. (1967). *The human organization: Its management and value*. New York: McGraw-Hill.

Lips-Wiersma, M. (2002). Analyzing the career concerns of spiritually oriented people: Lessons for contemporary organizations, *Career Development International*, 7(6/7), 385.

Lord, D.L. (2002). Exploring the Role of Somatic Education in Experiential Well-Being. *Dissertation Abstracts International*, 63(4), 1269.

Lord, R.G., DeVader, C.L., et Alliger, G.M. (1986). A meta-analysis of the relation between personality traits and leadership perceptions: An application of validity generalization procedures. *Article of Applied Psychology*, 71, 402-410.

Lowe, K.B. et Gardner, W.L. (2001). Ten years of the Leadership Quarterly: Contributions and challenges for the future. *Leadership Quarterly*, 11(4), 459-514.

Lutz, H.A., Dunne J.D. et Davidson, R.J. (2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(4): 163-169.

Mackiewicz, M. P. (2001). *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social*. Paris: L'Harmattan.

Maguire, S. et McKelvey, B. (1999). Complexity and management: moving from fad to firm foundations. *Emergence*, 1(2), 5-49.

Mailloux, J. et Brener, J. (2002). Somatosensory amplification and its relationship to heartbeat detection ability. *Psychosomatic Medicine* 64, 353–357.

Mann, R.D. (1959). A review of the relationship between personality and performance in small groups. *Psychological Bulletin*, 56, 241-270.

Marchand, H. (2012). *Les processus de subjectivation des contenus de vécu du Sensible*. Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive, Université Fernando Pessoa, Porto.

Martini, E. (2014). Oser la spiritualité dans les organisations. Dans *spiritualité et leadership dans les organisations; contributions pour un leadership au service du bien commun* (pp. 6-11). Strasbourg : Colligence Editeur.

Martini, E. (2014). L'essence du leadership. Dans *spiritualité et leadership dans les organisations; contributions pour un leadership au service du bien commun* (pp. 23-27). Strasbourg : Colligence Editeur.

Marques, J., Dhiman, S. et King, R. (2007). *Spirituality in the Workplace: What It Is, Why It Matters, How to Make It Work for You*. Personhood Press.

Matthews, J.C. (1998). Somatic knowing and education. *The Educational Forum*, 62(3), 236-242.

Mayer, J.D. et Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings . *Applied & Preventive Psychology* , 4 , 197-208 .

Mayer, J.D. et Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Dans P. Salovey & D. Sluyter (Ed.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York : Basic.

Mayer, J.D., Salovey, P. et Caruso, D.R. (2000). Models of emotional intelligence . Dans R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). Cambridge : Cambridge University Press .

Mc Lean, G. (2006). *Organization development: Principles, processes, performance*. San Francisco: Berret-Koehler.

Mehling W.E., Gopisetty, V., Daubenmier, J., Price, C.J., Hecht, F.M., et al. (2009). Body Awareness: Construct and Self-Report Measures. *PLoS ONE* 4(5): e5614.doi: 10.1371/journal.pone.0005614

Mehling, W. E., Wrubel, J., Daubenmier, J. J., Price, C., Kerr, C. E., Silow, T., Gopisetty, V. et Stewart, A. L. (2011). Body Awareness : a phenomenological inquiry into the common ground of mind-body therapies. *Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine*, 6(6), 12p. <http://www.peh-med.com/content/6/1/6>

Mehling, W.E., Price, C., Daubenmier, J.J., Acree, M., Bartmess, E. et al. (2012). The Multidimensional Assessment of Interoceptive Awareness (MAIA). *PLoS ONE* 7(11): e48230. doi: 10.1371/journal.pone.0048230

Mehta, P et Sharma, M. (2010). Yoga as a complementary therapy for clinical depression. *Complementary Health Practice Review*. 15(3), 156-170.

Merleau-Ponty, M. (1964). *The primacy of perception*. Evanston, IL: Northwestern University Press.

Merleau-Ponty, M. (1964). *Le visible et l'invisible*. Paris: Gallimard.

Merriam, S.B. (2004). The Role of Cognitive Development in Mezirow's Transformational Learning Theory, *Adult Education Quarterly*, 55, 60-68.

Merriam, S.B. (2008). Third update on adult learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, Nr119. San Francisco: Jossey-Bass.

Meyer, P.C., Korthagen, F.A.J et Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The Connection between the personal and professional aspects of teaching. *Elsevier, Teaching and Teacher Education* 25, 297-308.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1995). Transformation theory in adult education, Dans M.R. Welton (Ed.), *In defense of the lifeworld: Critical perspectives on adult learning* (pp. 39-70). Albany, NY: SUNY.

Mezirow, J. (1996). Contemporary Paradigms of Learning, *Adult Education Quarterly*, 46(3), 158-172.

Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. Dans P. Cranton (Ed.), *Transformative Learning in Action: Insights from Practice*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J.D. et Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J.D. et Associates (2000). *Learning as Transformation: Critical perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.

Milliman, J., Ferguson, J.J., Trickett, D. et Condemni, B. (1999). Spirit and community at Southwest Airlines: An investigation of a spiritual values-based model. *Journal of Organizational Change Management*, 12 (3), 221-233.

Milliman, J., Czaplewski, A. J. et Ferguson, J. (2003). Workplace spirituality and employee work attitudes: An exploratory empirical assessment. *Journal of Organizational Change Management*, 16(4), 426-447.

Mills, L.J. et Daniluk, J.C. (2002). Her Body Speaks: The Experience of Dance Therapy for Women Survivors of Child Sexual Abuse. *Journal of Counseling and Development*, 80(1), 77-86.

Mirvis, P.H. (1997). "Soul Work" in Organizations, *Organization Science*, 8(2), 193-206.

Mitroff, I.I., and Denton, E.A. (1999). A study of spirituality in the workplace. *Sloan Management Review*, 40, 83-92.

Morone, N. et Greco, C.M. (2007). Mind-Body Interventions for Chronic Pain in Older Adults: A Structured Review. *Pain Medicine*, 8(4), 359-375.

Moustakas, C.E. (1990). *Heuristic research: design, methodology, and applications*. Newbury Park: SAGE Publications.

Mumford, M.D. (2006). *Pathways to outstanding leadership: A comparative analysis of charismatic, ideological, and pragmatic leaders*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Mumford, M.D., Zaccaro, S.J., Harding, F.D., Jacobs, T.O., et Fleishman, E.A. (2000). Leadership skills for a changing world: Solving complex social problems. *Leadership Quarterly*, 11(1), 11-35 .

Nakamura, J. et Csikszentmihaly, M. (2001). Flow Theory and Research. Dans C.R. Snyder Erik Wright et S.J. Lopez, *Handbook of Positive Psychology*. NY: Oxford University Press.

Nandram, S.S., et Borden, M.E. (2010). *Spirituality and Business: Exploring Possibilities for a New Management Paradigm*. Berlin Heidelberg: Springer.

Neal, J. (1997). Spirituality in management education: A guide to resources. *Journal of Management Education*, 21, 121-140.

Nicolaides, A., et McCallum, D. (2013). Accessing the Blind Spot: The U Process as Seen Through the Lens of Developmental Action Inquiry. Dans O. Gunnlaugson, C. Baron et M. Cayer, *Perspectives on Theory U: Insights from the Field*. Hershey, PA: Business Science Reference.

Nielsen, R., Marrone, J.A. et Slay, H.S. (2010). A new look at humility: Exploring the humility concept and its role in socialized charismatic leadership. *Journal of leadership Organizational Studies*, 17(1), 33-43.

Noël, A. (2000). *La gymnastique sensorielle selon la méthode Danis Bois*. Paris : Point d'Appui.

Nonaka, I. et Takeuchi H. (1995). *The knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. NY: Oxford University Press.

Northouse, P.G. (2015). *Leadership: theory and practice (7nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Nummenmaa, L., Glerean, E., Haris, R. et Hietanen, J.K. (2013). Bodily maps of emotions, *Proceedings of the National Academy of sciences of the United States of America* 111(2), 646-651, doi: 10.1073/pnas.1321664111

O'Malley, A.L., Ritchie, S.A., Lord, R.G., Gregory, J.B. et Young, C.M. (2009). Incorporating embodied cognitions into sense making theory: A theoretical examination of embodied processes in a leadership context. Dans M.A. Raihm (Ed.), *Current topics in management: Organizational behavior, performance, and effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Olthuis, G., Prins, C., Smits, M-J., Pas, H., Van de Bierens, J., et al. (2013). Matters of concern: A qualitative study of emergency care from the perspective of patients. *Annals of Emergency Medicine*, 63(3), 311–319.

Osterhold, H.M., Husserl, R.E. et Nicol, D. (2007). Rekindling the fire of transformative education: A participatory case study. *Journal of Transformative Education*, 5(3), 221–245.

Paes, M. (2009). Double actorship in community health work from the perspectives of presence and empowerment. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 18(1), 6–22.

Paillé, P. (2012). Repères pour un débat sur l'intervention précoce. Un survol de la diversité épistémologique en sciences humaines et sociales. *Nouvelles pratiques sociales, Hors Série, 1*, 84-89.

Paillé, P., Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^{ème} éd.). Paris : Armand Colin.

Palmer, P. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass.

Palmer, P. (2004). *A hidden wholeness: The journey toward an undivided life*. San Francisco: Jossey-Bass.

Paloutzian, R.F., Emmons, R.A. et Keortge, S.G. (2003). Spiritual well-being, spiritual intelligence, and healthy workplace policy. Dans R.A. Giacolone et C.L. Jurkiewicz (Eds.), *Handbook of workplace spirituality and organizational performance* (pp. 123–137). M.E. Sharpe, New York.

Parviainen, J. (2010). Choreographing Resistances: Spatial-Kinesthetic Intelligence and Bodily Knowledge as Political Tools in Activist Work. *Mobilities*, 5(3), 311–329.

Paul, M. (2011). Accompagner des adultes en formation: Du tiers existant au tiers inclus. Dans C. Xypas, M. Fabre et R. Hétier, *Le tiers éducatif: Une nouvelle relation pédagogique*, (pp. 89-107). Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Pavis, P. (1996). *Dictionnaire du Théâtre*. Paris, Dunod.

Pemberton, B. K. (1976). *The presence of the therapist* (Unpublished doctoral dissertation). Georgia State University, Atlanta.

Phelon, C. (2004). Healing presence in the psychotherapist, *The Humanistic Psychologist*, 32(4), 342-356.

Philips, F. (2002/2008). *The conscious manager*. Online download: Lulu.

Perrault Soliveres, A. (2001a). *Infirmières, le savoir de la nuit*. Paris : PUF.

Perrault Soliveres, A. (2001b) Praticien-chercheur : défricher la nuit. Dans M.P. Mackiewicz, *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* (pp. 41-53). Paris : L'Harmattan.

Perren, L. et Burgoyne, J. (2002). *Management and leadership abilities : an analysis of texts, testimony and practice*. London : Council for Excellence in Management and Leadership.

Peschl, M.F., et Fundneider, T. (2013). Theory U and Emergent Innovation: Presencing as a Method of Bringing Forth Profoundly New Knowledge and Realities. Dans O. Gunnlaugson, C. Baron et M. Cayer, *Perspectives on Theory U: Insights from the Field*. Hershey, PA: Business Science Reference.

Peters, T.J., et Waterman R.H. (1982). *In search of excellence: Lessons from America's best-run companies*. New York: Warner Books.

Pfeffer, J. et Sutton, R.I. (2000). *The knowing-doing gap. How smart companies turn knowledge into action*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative dans l'éducation*. Quebec: Presse de l'Université de Quebec.

Pokorny, J. (1994). *Indogermanisches Etymologisches Wörterbuche*. Tuebingen : Francke.

Pollatos, O., Kirsch, W. et Schandry, R. (2005). On the relationship between interoceptive awareness, emotional experience, and brain processes, *Cognitive Brain Research*, 25, 948-962.

Price, C (2005) Body-oriented therapy in recovery from child sexual abuse: an efficacy study. *Alternative Therapies Health Medecine*, 11, 46-57.

Price, C., Krycka, K., Breitenbucher, T. et Brown, N. (2011). Perceived helpfulness and unfolding processes in body-oriented therapy practice. *Indo-Pacific journal of Phenomenology*, 11, (2), 15 pp.

Pujade-Renaud, C. (1983a). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF.

- Pujade-Renaud, C. (1983b). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris : ESF.
- Purton, C. (1998). Unconditional positive regard and its spiritual implications. Dans B. Thorne et E. Lambers, (Eds.), *Person-centered therapy: A European perspective* (pp. 23-36). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Randall, L., et Coakley, L. (2007). Applying adaptive leadership to successful change initiatives in academia. *Leadership and Organization Development Journal*, 28 (4), 325-335.
- Ray, M. (2004). *The Highest Goal. The Secret that Sustains You in Every Moment*. Berrett-Koehler: San Francisco.
- Ray, M., et Rinzler, A. (1993). *The new paradigm in business*. New York: Tarcher.
- Reams, J. (2005). What's Integral about Leadership? A Reflection on Leadership and Integral Theory. *Integral Review*, 1, 118-132.
- Reams, J. (2007). Illuminating the Blind Spot: An overview and Response to Theory U. *Integral Review*, 5, 240-259.
- Reams, J. (2010). Leading the future. *Futures*, 42, 1088-1093.
- Reave, L. (2005). Spiritual values and practices related to leadership effectiveness, *The Leadership Quarterly*. 16(5), 655-687.
- Reinhardt, C.M. et Rogkoff, K.S. (2011). *This time is different: Eight centuries of financial folly*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Resweler, J.P. (1988). *Qu'est-ce qu'interpréter ? Essai sur les fondements de l'herméneutique*. Paris : Ed. Du Cerf.
- Rice, E. (1978). *Ten religions of the East*. New York, NY: Four Winds Press.
- Richard, R. et Dézé, Ch. (1992). *Psychologie et spiritualité: à la recherche d'une interface*. Presses de l'Université Laval.
- Richards, T. (1995). *At Work with Grotowski on Physical Actions*. London : Routledge.

Rifkin, J. (2009). *The Empathic Civilization*. New York, NY: Tarcher/Penguin.

Rizzolatti, G. et Craighero, L. (2004). The mirror neuron system. *Annual Review of Neuroscience*, 27, 169-192.

Rodgers, C.R. (2002b). Seeing student learning: teacher change and the role of reflection. *Harvard Educational Review*, 72(2), 230–253.

Rodgers, C.R., et Raider-Roth, M.B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and teaching: theory and practice*, 12(3), 265-287.

Rodgers, H., Frearson, M., Holden, R. et Gold, J. (2003). The rush to leadership: explaining leadership development in the public sector. Presented at *Management Theory at Work Conference*, Lancaster University, 14-16 April 2003.

Rogers, C.R. (1961). *On becoming a person: a therapist view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.

Rogers, C.R. (1979). *Un manifeste personnaliste*. Paris: Ed. Dunon.

Rogers, C.R. (1986). Client-centered therapy. Dans I.L. Kutash et A. Wolf (Eds.), *Psychotherapist's casebook: Theory and technique in the practice of modern therapies* (pp. 197-208). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Rohrer, T. (1998). *When metaphors bewitch, analogies illustrate and logic fails: Controversies over the use of metaphoric reasoning in philosophy and science*. PhD dissertation, University of Oregon.

Rohrer, T. (2007). The Body in Space: Embodiment, Experientialism and Linguistic Conceptualization, Dans J. Zlatev, T. Ziemke, R. Frank et R. Dirven (eds.), *Body, Language and Mind*, vol. 2. Berlin: Mouton de Gruyter.

Rooke, D. (1997). Organizational transformation requires the presence of leaders who are Strategists and Magicians. *Organization and People*, 4(3), 16-23.

Ropo, A., et Parviainen, J. (2001). Leadership and bodily knowledge in expert organizations: Epistemological rethinking. *Scandinavian Journal of Management*, 17(1), 1-18.

Ropo A et Sauer E (2008). Dances of leadership: Bridging theory and practice through an aesthetic approach. *Journal of Management and Organization*, 14(5), 560-572.

Rosch, E. (1999). *Primary Knowing: When Perception Happens from the Whole Field*. Conversation with Professor Eleanor Rosch University of California, Berkeley, Dept. of Psychology, https://www.presencing.com/dol_content/docs/Rosch-1999.pdf

Rost, J.C. (1991). *Leadership for the twenty-first century*. New York: Praeger.

Rowe, W.G. (2001). Creating wealth in organizations: The role of strategic leadership. *Academy of Management Executive*, 15(1), 81-94. 

Rudisill, K. (2005). *The effect of aikido training on computer-mediated communication between virtual teams*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Phoenix.

Rugira, J. (2008). La relation au corps, une voie pour apprendre à comprendre et à se comprendre : pour une approche perceptive de l'accompagnement. *Publication du Cercle Interdisciplinaire de Recherches Phénoménologiques*, 3, 122-143.

Rugira, J. (2009). La relation créatrice : une pierre angulaire dans l'accompagnement du sujet Sensible en marche vers son accomplissement. Dans D. Bois et M. Humpich (dir.), *Vers l'accomplissement de l'être humain ; soin, croissance et formation*. Ivry sur Seine : Point d'Appui.

Runtz-Christan, E. (2000). *Enseignant et comédien un même métier?* Collection pédagogies: ESF.

Salgado, M. (2008). Le théâtre, un outil de formation au management. *Revue Française De Gestion*, 34(181), 77-97.

Salovaara P (2011) *From Leader-centricity Toward Leadership: A Hermeneutic Narrative Approach*. Finland: University of Tampere.

Salovaara, P. et Ropo, A. (2013). Embodied Learning Experience in Leadership Development. Dans L.R Melina, G.J Burgess, L.L. Falkman et A Marturano (Eds.), *The*

Embodiment of Leadership: A Volume in the International Leadership Series, Building Leadership Bridges. San Francisco, VS: Jossey-Bass.

Santiago-Delefosse, M. Rouan, G. et al. (2001). *Les méthodes qualitatives en psychologie.* Paris : Dunod.

Scharmer, C.O. (2000a). Self-transcending Knowledge: Organizing Around Emerging Realities. *Soshiki Kaaku (Organizational Science)*, 33 (3), 14-29.

Scharmer, C.O. (2000b). Presencing: Learning from the Future as it Emerges: On the Tacit Dimension of Leading Revolutionary Change. Paper presented at the *Conference On Knowledge and Innovation*, May 25-26, 2000, Helsinki School of Economics, Finland.

Scharmer, C.O. (2001). Self-transcending knowledge: Sensing and Organizing Around Emerging Opportunities, *Journal of Knowledge Management*, Special Issue on Tacit Knowledge Exchange and Active Learning.

Scharmer, C.O. (2012). *Théorie U. Diriger à partir du futur émergent.* (Campillo V., Mirailès P., Peltureau-Villeneuve A. et Vernet P., Trad.). Paris: Pearson Education France. (Oeuvre originale publiée en 2007).

Scharmer, C.O. et Kaufer, K. (2013). *Leading from the emerging future: from ego-system to eco-system economies.* San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Schilling, T. (2003). The presence approach in New York: Two intriguing examples. *Sociale interventie*, 12(2), 50–58.

Schreiber, F. (2011). *L'accompagnement verbal en gymnastique sensorielle. Etude croisée de la parole du formateur et des témoignages des participants.* Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive, Université Fernando Pessoa, Porto

Scouller, J. (2011). *The Three Levels of Leadership: How to Develop Your Leadership Presence, Knowhow and Skill.* Cirencester: Management Books 2000.

Seale, A. (2011). *Create a World that Works, tools for personal & global transformation.* San Francisco, VS: Red Wheel/Weiser LLC

Seeman, M. (1960). *Social status and leadership*. Columbus: Ohio State University, Bureau of Educational Research and Service.

Sellers-Young, B. (1998). Somatic processes: Convergence of theory and practice. *Theatre Topics*, 8(2), 173-187.

Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: the Art and Practice of the Learning Organization*. Sydney: Random House.

Senge, P., Ross, R., Smith, B., Roberts, C., et Kleiner, A. (1994). *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization*. London: Nicolas Brealey.

Senge, P., Scharmer, O., Jaworsky, J., et Flowers, B. (2007). *Presence: Exploring Profound Change in People, Organizations and Society*. London: Nicolas Brealey.

Senge, P., Smith, B. Schley, S. Laur, J. et Kruschwitz, N. (2008). *The Necessary Revolution: How Individuals and Organizations are Working Together to Create a Sustainable World*. New York: Doubleday.

Senge, P., Smith, Br., Kruschwitz, N., Laur, J., et Schley, S. (2010). *The Necessary Revolution: How Individuals And Organizations Are Working Together to Create a Sustainable World*. New York, NY: Broadway Books.

Shamir, B. et Eilam, G. (2005). What's your story? A life-stories approach to authentic leadership development. *Leadership Quarterly*, 16 , 395-417.

Shankman, M.L. et Allen, S.J. (2008). *Emotionally intelligent leadership: A guide for college students* . San Francisco : Jossey-Bass .

Simonet, D.V., & Tett, R.P. (2012). Five perspectives on the leadership-management relationship: A competency-based evaluation and integration. *Leadership & Organizational Studies*, 20 (2), 199-213.

Sinclair, A. (2005). Body possibilities in leadership. *Leadership*, 1 (4), 387-406.

Sinclair, A. (2005b). Body and Management Pedagogy. *Gender, Work and Organization* 12(1), 89–104.

Southern, N. (2013). Presencing as Being in Care: Extending Theory U through Relational Framework. Dans O. Gunnlaugson, C. Baron et M. Cayer, *Perspectives on Theory U: Insights from the Field*. Hershey, PA: Business Science Reference.

Starr, A. et Torbert, B. (2005). Timely and Transforming Leadership Action and Inquiry. *Integral review*, 1, 85-97.

Steketee, M. et Flikweert, M. (2003). Aandacht als methodiek om mensen te bereiken [Attention as a method to reach people]. *Sociale interventie*, 12(2), 59–67.

Stelter, R. (2005). Embodiment and learning [Electronic version]. *AGORA*, 6, 1-17.

Step toe, A. et Noll, A. (1997). The perception of bodily sensations, with special reference to hypochondriasis. *Behaviour Research and Therapy* 35, 901–910.

Stogdill, R.M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Article of Psychology*, 25, 35-71 .

Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: Free Press.

Strauss, A. et Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative : techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg: Academic Press Fribourg.

Strozzi-Heckler, R. (2003). *Being human at work: Bringing your somatic intelligence into your professional life*. Berkeley: North Atlantic Books.

Strozzi-Heckler, R. (2007). *The leadership dojo: Build your foundation as an exemplary leader*. Berkeley, CA: Frog Books.

Stuckey, H. (2009). The Body as a Way of Knowing: Meditation, Movement and Image. Dans C. Hoggan, S. Simpson, et H. Stuckey (eds.), *Creative Expression in Transformative Learning*. Malabar, Fla.: Krieger.

Styhre, A. (2002). Non-linear change in organizations: organization change management informed by complexity theory. *Leadership and Organization Development Journal*, 23(6), 343-351.

Sze, J.A., Gyurak, A., Yuan, J.W. et Levenson, R.W. (2010). Coherence between emotional experience and physiology: does body awareness training have an impact? *Emotion* 10, 803–814.

Taylor, E.W. (1996). Rationality and emotions in transformative learning theory: A neurobiological perspective. Dans Proceedings of the 37th Adult Education Research Conference Proceedings.

Taylor, E.W. (1998). Transformative Learning: A Critical Review on Adult, Career, and Vocational Education, *Information Series*, No 374, 1-90.

Taylor, E.W. (2006). The Challenge of Teaching for Change, Dans E.W. Taylor (Ed.), *Teaching for Change: Fostering Transformative Learning in the Classroom: New Directions in Adult and Continuing Education*, No 109, San Francisco: Jossey-Bass.

Taylor, E.W. (2008). Transformative learning theory, Dans S.B. Merriam (Ed.), *Third update on adult learning theory. New Directions for Adult and Continuing Education*, No. 119, San Francisco: Jossey-Bass.

Thévenet, M. (1993). *La culture de l'entreprise*, Paris: PUF.

Thietart, R-A. (2000). Management et Complexité: concepts et theories. *Centre de recherche DMSP*, 282, 1-22.

Thorne, B. (1992). *Carl Rogers*. London, England: Sage.

Thorne, B. (2002). *The mystical power of person-centered therapy*. London, England: Whurr.

Tischler, L. (1999). The growing interest in spirituality in business: A long-term socio- economic explanation. *Journal of Organizational Change Management*, 12 (4), 273-280.

Tisdell, E.J. (2003). *Exploring Spirituality and Culture in Adult and Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Tobin, J. (2004). The disappearance of the body in early childhood education. Dans L. Bresler (Ed.), *Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning* (pp. 111-125). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Tobin, J.A. (2012). *Embodied learning and creative writing: an action research study*. PhD. Dissertation in Adult Education, Pennsylvania State University.

Todres, L. (2007). *Embodied Inquiry: Phenomenological touchstones for research, psychotherapy, and spirituality*. London, UK: Palgrave Macmillan.

Tophoff, M.M. (Ed.) (2003). *Chan Buddhism: Implications of Awareness and Mindfulness-Training for Managerial functioning*.

Topp, E.M. (2006). *Presence-Based Coaching: The Practice of Presence in Relation to Goal-Directed Activity*. PhD dissertation in Transpersonal Psychology. Institute of Transpersonal Psychology, Palo Alto, California.

Torbert, W. (1987). *Managing the corporate dream: Restructuring for long-term success*. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin.

Torbert, W. et Associates. (2004). *Action inquiry: The secret of timely and transforming action*. San Francisco: Berret-Koehler.

Tsoukas, H. (1998). Introduction: Chaos, complexity and organization theory. *Organizations*, 5 (3), 291-312.

Turner, J. (1999). Spirituality in the workplace, *ca Magazine*, 132(10), 41-42.

Uhl-Bien, M. (2006). Relational leadership theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 654-676.

Varela, F.J., Thompson, E.A., Rosch, E. (1991). *The embodied mind. Cognitive science and human experience*. Cambridge (MA) London (GB): MIT Press.

Vella, J. (2000). A spirited epistemology: Honoring the adult learners as subject. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 85, 7-16.

Verdejo-Garcia, A., Clark, L., et Dunn, B.D. (2012). The role of interoception in addiction: A critical review, *Neuroscience and Biobehavioural Reviews*, 36(8), 1857-1869.

Vincent-Roman, M. (2010). *La Psychopédagogie perceptive et l'enfant. Aspects théoriques et pratiques*. Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive, Université Fernando Pessoa, Porto.

Vogel, L.J. (2000). Reckoning with the spiritual lives of adult educators. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 85, 17-27.

Wagner-Marsch, F., et Conley, J. (1999). The fourth wave: The spirituality-based firm. *Journal of Organizational Change Management*, 12(4), 292-230.

Walsh, M. (2012). Leadership and the body. *Integral Leadership review*. <http://integralleadershipreview.com/6773leadership-and-the-body>

Walsh, J.P., Weber, K. et Margolis, J. D. (2003). *Social Issues and Management: Our Lost Cause Found*. University of Michigan Business School.

Weber, M. (1947). *The Theory of Social and Economic Organization*, translated by A. M. Henderson and Talcott Parsons. Edited with an introduction by Talcott Parsons. New York: Free Press.

Welwood, J. (1992). The healing power of unconditional presence. Dans J. Welwood (Ed.), *Ordinary magic: Everyday life as spiritual path* (pp. 159-170). Boston, MA: Shambhala.

Welwood, J. (1996). Reflections and presence: The dialectic of self-knowledge. *Journal of Transpersonal Psychology*, 28(2), 107-128.

Welwood, J. (2000). *Toward a Psychology of Awakening*, Boston: Shambhala Publications.

Wheatley, M. (1992). *Leadership and the new science: Learning about organization from an orderly universe*. San Francisco: Berrett-Koehler.

Wilber, K. (2000). *Integral psychology*. Boston, MA: Shambhala.

Winther, H. (2009). *Movement Psychology: The language of the body and the psychology of movements based on the dance therapy form Dansergia*. PhD thesis. University of Copenhagen, Denmark.

Winther, H. (2013). Professionals Are Their Bodies. The Language of the Body as Sounding Board in Leadership and Professional Communication, Dans L.R. Melina, G.J Burgess, L.L. Falkman et A. Marturano (Eds.). *The Embodiment of Leadership: A Volume in the International Leadership Series, Building Leadership Bridges* (pp. 217-237). San Francisco, VS: Jossey-Bass.

Yalom, I.D. (1980). *Existential psychotherapy*. New York: Basis Books.

Young, K. (1997). *Presence in the flesh, The body in medicine*. Cambridge MA, London GB: Harvard University Press.

Yorks, L. et Kasl, E. (2002). Collaborative inquiry for adult learning, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 94, 3-11.

Yorks, L. et Kasl, E. (2002b). Toward a theory and practice for whole-person learning: Reconceptualizing experience and the role of affect. *Adult Education Quarterly*, 53 (3), 176-192.

Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations (6nd ed.)*, Upper Saddle River, NJ: Pearson-Prentice Hall. [SEP]

Zaccaro, S.J., Kemp, C. et Bader, P. (2004). Leader traits and attributes . Dans J. Antonakis, A.T. Cianciolo et R.J. Sternberg (Ed.), *The nature of leadership*, pp. 101-124. Thousand Oaks, CA : Sage .

Zaleznik, A. (1977). Managers and leaders: Are they different? *Harvard Business Review*, 55, 67-78.

La pédagogie perceptive et la présence des leaders

Betsy Devoghel

La Pédagogie Perceptive et la présence des leaders

Etude théorique croisée et enquête de faisabilité auprès de vingt dirigeants
ayant suivi un dispositif de cinq séances

ANNEXES

Universidade Fernando Pessoa
Porto, 2015

La pédagogie perceptive et la présence des leaders

Betsy Devoghel

La Pédagogie Perceptive et la présence des leaders

Etude théorique croisée et enquête de faisabilité auprès de vingt dirigeants
ayant suivi un dispositif de cinq séances

ANNEXES

Universidade Fernando Pessoa
Porto, 2015

Betsy Devoghel

La Pédagogie Perceptive et la présence des leaders

Etude théorique croisée et enquête de faisabilité auprès de vingt dirigeants
ayant suivi un dispositif de cinq séances

ANNEXES

Thèse de doctorat soumise à l'Université Fernando Pessoa
en vue de l'obtention du degré de Docteur en Sciences Sociales,
Spécialisation psychologie,
sous la direction du Professeur Dr. Eve Berger

ANNEXES

Table des matières

CHAPITRE I. ENTRETIENS GROUPAUX	7
I. 1. Entretien groupe 1.....	7
I. 2. Entretien groupe 2.....	38
CHAPITRE II. ANALYSE QUALITATIVE.....	73
II. 1. Leur point de vue sur la dynamique de la Pédagogie Perceptive	73
II. 2. Les indicateurs de transfert de la présence dans leur vie personnelle.....	76
II. 3. Les indicateurs de transfert de la présence dans leur vie professionnelle	78
II. 4. Les difficultés	81
II. 5. Le processus évolutif.....	84
II. 6. Les indicateurs en lien avec le thème de la présence	87
6.1. La dimension intrapersonnelle	87
6.2. La dimension interpersonnelle	89
6.3. La dimension transpersonnelle.....	91

24 Et quoi spécifique dans ta posture. Où est-ce que tu posais ton attention dessus?

25

26 Sur les pauses...

27

28 Les pauses...

29

30 Donc, le plus important pour moi est la lenteur dans le mouvement et également
31 apprendre ... de soi-même, heu, et des autres...

32

33 Et qu'est-ce que tu as appris notamment de toi-même?

34

35 Euh, qu'en fait il y a...

36 J'ai surtout appris du mouvement, de l'évolution du point A vers point B, que par un
37 mouvement conscient on voit et remarque énormément entretemps et donc on apprend
38 sur le processus, les gens et moi-même. Non seulement dirigé vers l'objectif du point B,
39 sur le produit, mais également sur le chemin, le processus et comment les gens
40 réagissent et qu'est-ce que cela me fait. Donc aussi plus d'attention pour moi-même,
41 pour ce que quelque chose me fait et être plus conscient de cela. Également que ce
42 qu'on ressent, on le rayonne et que la posture parle beaucoup de l'état d'être. Pour moi,
43 mais aussi pour les autres. En tant que team manager c'est une entrée supplémentaire
44 pour coacher les gens ou pour me positionner.

45

46 Mais maintenant de façon corporelle...

47

48 Oui.

49

50 En fait, c'est ton corps qui le dit...

51

52 Oui.

53

54 Merci. Quelqu'un d'autre? ...

55

56 Je m'appelle **Marc (MVV)**. L'année passée, on a reçu cette note et ça me donnait
57 également d'autres attentes. Je le connaissais déjà un peu... l'année passée j'avais déjà
58 travaillé dans cette direction, donc j'aurais du le savoir...ça me donnait également une
59 sensation de relaxation.

60

61 Heu, heu...Qu'est-ce que tu avais attendu alors?

62

63 Que c'était plus dirigé vers le rôle du dirigeant... l'impact sur diriger...

64

65 Heu...

66

67 Oui, la fonction dirigeante...

68

69 Oui, j'ai relu cette note et pourtant je pense que, enfin c'est moi qui lis, avec mes
70 lunettes hé, que j'y retrouve ce que nous avons fait.

71

72 Oui, oui, mais je n'ai pas dit que nous n'avons pas fait ce qui était marqué hé!

73

74 Oui, mais c'est pourquoi ça me surprend que beaucoup de gens avaient d'autres
75 attentes, parce que c'est indiqué explicitement, mais oui, ce sont mes lunettes hé, ce que
76 nous avons fait... Et donc, maintenant tu as une sensation de relaxation?

77

78 Oui. C'est également un peu cette conscience hé, bouger consciemment... heu,
79 s'arrêter, écouter son corps, aussi consciemment hé!

80

81 Consciemment, est-ce que cela veut dire que tu l'apportes un peu vers la vie
82 quotidienne?

83

84 Oui, oui...

85

86 Et quoi spécifiquement?

87

88 Simplement quand la tension monte ou l'angoisse, ou il y a un blocage, simplement
89 la conscience que cette sensation est là et l'attention pour la respiration fait qu'on se
90 détend de nouveau...

91

92 Et ça marche?

93

94 Oui, ça marche, mais pas toujours naturellement hé...

95

96 Et comment tu le fais? Tu pose ton attention sur toi même ou?

97

98 Oui, simplement l'attention et la connaissance que c'est là et puis la respiration,
99 simplement prendre conscience que c'est là...

100

101 S'arrêter un moment... Ok, quelqu'un d'autre?

102

103 Je m'appelle **Wim (WV)**. Le plus important pour moi est la connaissance de soi-
104 même mais d'une autre façon et d'autres aspects...

105

106 Et quels aspects alors?

107

108 Par exemple, est-ce que c'est difficile pour toi de suivre? Dans cette exercice avec
109 les bâtons... avoir le sentiment que c'est difficile de suivre... après coup je me suis
110 réalisé, pas au travail mais bien à la maison!

111

112 Tu le reconnais?

113

114 Si, la conscience dans le mouvement... Je remarquais également qu'au moment que
115 j'avais cours le vendredi après-midi, j'avais un bon week-end... plus détendu... à ces
116 moments j'avais plus de facilité à lâcher-prise.

117

118 Et autrement, c'est plus difficile pour toi, cette lâcher-prise? Et ton environnement,
119 est-ce qu'ils l'ont remarqué?

120

121 Je le pense bien, oui...

122

123 Mais, ils ne l'ont pas encore exprimé ?

124

125 Non... et ça m'aide également de lâcher certaines choses le soir...

126

127 Même pendant la semaine ou pas?

128

129 Oui.

130

131 Et comment tu le fais alors?

132

133 Oui, avec des exercices différentes... cette exercice sur la chaise avant et arrière...

134 ça ne marche pas toujours hé!

135

136 Est-ce qu'il y a une certaine technique que tu t'appliques?

137

138 Ma respiration...

139

140 Ta respiration, mettre ton attention sur ton corps alors...

141

142 Oui, oui et puis l'exercice avec... (il fait un mouvement avec sa tête)

143

144 Rouler ta tête?? En fait, en posant ton attention sur ton corps, tu peux facilement
145 obtenir un lâcher-prise ou... est-ce que c'est cela ce que tu veux exprimer?

146

147 Oui...

148

149 Et tu deviens plus calme, plus calme dans ta tête??

150

151 Oui, oui, le train de mes pensées se taise, ça devient plus calme dans ma tête et je
152 m'endors plus facilement.

153

154 Heu, heu...ok. Encore quelqu'un d'autre? Bart?

155

156 Oui, je m'appelle **Bart (BB)**.

157

158 J'avais déjà suivi le projet pilot du cours et c'était clairement ce que j'en attendrai.
159 La plus grande différence pour moi est le fait qu'avant si je devrais faire quelque chose
160 ou me mettre en action, c'était toujours très brute et très vite.

161

162 Brute et vite?

163

164 Oui, je sautais directement dessus. Et maintenant, je le fais beaucoup plus
165 lentement... si je devrais par exemple aller vers une réunion, je me pressais d'y arriver
166 et ça me coûtait un quart d'heure avant de pouvoir suivre et de participer à la réflexion
167 etc. Tandis que maintenant, je suis conscient comment je bouge, comment je me sens,
168 quels muscles j'utilise et je porte mon attention sur mon corps au lieu de cette réunion et

169 puis j'entre et même si je suis 5 minutes en retard, je peux suivre immédiatement parce
170 que ma concentration est beaucoup plus calme et plus pure. Je fais également ces
171 exercices quand je suis dans la voiture par exemple, quand je suis dans des
172 embouteillages, je ne me fais pas pourchasser hé. En fait, il y a beaucoup d'éléments qui
173 me font relâcher... même dans les embouteillages je fais des exercices et il y a de la
174 récupération d'énergie tandis qu'avant c'était simplement un stress énorme...

175

176 Est-ce cet exercice sur les ischions et bouger avant arrière?

177

178 Oui, oui...

179

180 Oui, en effet, c'est le plus facile à faire dans la voiture, hé, mais...

181

182 Rire du groupe...

183

184 Le plus important c'est de ne pas se laisser inciter hé, c'est mieux d'arriver un peu
185 en retard sur la réunion, de rester calme et d'utiliser ce temps. Et maintenant, j'ai
186 certainement autant d'énergie qu'avant, hé...

187

188

189 Oui... certainement autant d'énergie... aussi parce que tu récupères plus vite hé...

190

191 Oui.

192

193 Ok, merci! Encore quelqu'un d'autre?

194

195 Oui, je m'appelle **Koen (KBE)**. Moi aussi, j'ai suivi le projet pilote du cours et pour
196 moi, il y avait trop de temps entre les deux. J'ai une très bonne sensation avec ces
197 exercices et ces mouvements. Surtout les mouvements parce qu'ils me donnent en
198 même temps relâchement et énergie, ça je prends avec...

199

200 Heu, et ça arrive que tu fais ces exercices ou des parties à la maison? Par exemple
201 ce dernier mouvement vers la droite et vers la gauche?

202

203 Vers la droite et vers la gauche oui, pas la totalité des exercices.

204

205 Vers la droite et vers la gauche comme ça, ce n'est pas nécessaire de ...

206

207 Par de petits mouvements être occupé de son corps de façon plus consciente ...

208

209 Des petits mouvements de son corps, en fait poser son attention plus consciemment
210 sur son corps, de temps en temps.

211

212 Oui...

213

214 Et, quel est l'effet dans ta vie quotidienne?

215

216 Poser mon attention sur mon corps et insérer un point de repos hé...

217

- 218 Heu, heu...est-ce qu'ils l'ont déjà abordé à la maison ou au travail, ou?
- 219
- 220 Non...
- 221
- 222 Par exemple, au moment que vous rentrez d'ici à la maison, ou...
- 223
- 224 Non...
- 225
- 226 Ils ne l'ont pas remarqué...
- 227
- 228 Peut être bien hé...
- 229
- 230 Mais, ils ne l'ont pas exprimé. Oui, ok... ça pourrait hé! Oui...
- 231
- 232 Je m'appelle **Wim (WV)**. Je remarque que je peux rester plus calme en situation
- 233 difficile...
- 234
- 235 Que tu peux rester plus calme?
- 236
- 237 Ca marche pas toujours hé, mais quand il y a des problèmes, je peux les aborder de
- 238 autrement et de manière plus consciente... et rester plus calme...
- 239
- 240 Et, est-ce que c'est dans des situations difficiles à la maison ou au travail?

241

242 Au travail, ça marche assez bien, mais à la maison ça reste plus difficile...

243

244 Rire du group...

245

246 **Bart (BB):** moi, je peux en témoigner.

247

248 Oui?

249

250 Je me trouve dans le même couloir, dans le bureau à côté, et avant il pouvait réagir
251 de manière assez forte, mais maintenant je remarque que la plupart du temps, il peut
252 réagir plus calme même au moment que les choses tournent mal.

253

254 Heu...heu, ok...

255

256 **Wim (WV).** Parfois, ça devient plus tard hé...

257

258 Qu'est-ce que tu veux dire par cela?

259

260 Alors je me dis, dju...

261

262 Ah oui, oui que tu te réalises, j'aurai du rester plus calme...

263

264 Oui... la conscience de cela...

265

266 Oui, oui, mais ça va venir, tu vas voir... Quelqu'un d'autre?

267

268 Je m'appelle **Isabel (IAG)**. Heu, ce cours n'était pas très facile pour moi...
269 normalement je suis quelqu'un qui doit tout comprendre et qui a besoin de beaucoup
270 d'information, donc ce n'était pas si facile pour moi, mais quand je réfléchis... ce que
271 moi, je trouve difficile, c'est de lâcher-prise et de déposer le contrôle et je vois que j'ai
272 quand même évolué là-dedans... qu'aujourd'hui ce lâcher-prise vient beaucoup plus
273 facilement... et ce que je fais également c'est m'occuper plus consciemment de mon
274 mouvement dans le sens que je fais des mouvements plus fluides et que je fais de temps
275 en temps ce mouvement sur le côté... Heu, heu, ça y va automatiquement...

276

277 Oui, et c'est automatiquement?

278

279 Oui, ces petites choses, oui...

280

281 Et au moment que tu le fais, tu poses ton attention dessus ou sur ce que tu es en train
282 de faire?

283

284 A certains moments, je pose mon attention sur le mouvement, oui...

285

286 Oui, parce que automatiquement voudrais dire que tu n'es pas là avec ton attention,
287 hé... Ca doit être clair, sinon je ne peux pas l'utiliser hé... Ok, donc en fait tu avais
288 également d'autres attentes et tu es quand même venu chaque fois, non?

289

290 Oui, je suis quelqu'un qui, au moment que je m'inscris pour un cours, je continue et
291 ne décroche pas hé et ce n'est pas que je n'ai pas aimé venir et j'ai également appris
292 quelque chose du cours, mais je voulais un peu plus d'explication...

293

294 Le problème est... j'aurais pu donner toute une explication mais à ce moment là tu
295 ne faisais plus l'expérience et en plus, le cours aurait dû durer cinq fois un jour au lieu
296 d'une demi-journée, donc oui...

297

298 Non, mais le cours en soi était bien...

299

300 Non, non, mais faire l'expérience est en fait le plus important pour apprendre des
301 choses, mais peut être il y a quand même plus besoin d'informations ou d'arrière-plan...
302 oui...

303

304 Oui, je m'appelle **Koen (KG)**. Et, c'était clairement ce que j'attendais, c'était très
305 expérientiel et je l'ai vraiment apprécié. Oui, ... peut être j'ai manqué un peu
306 d'information et d'arrière-plan... aussi qu'est-ce que tout cela signifie... ça je veux bien
307 comprendre...

308

309 Heu, heu...

310

311 Et dans ce sens, je trouve que cette expérience est importante pour en apprendre des
312 choses, mais peut être j'ai quand même manqué un peu d'arrière-plan...Il a quelques
313 facettes qui sont importants pour moi... cette histoire d'embouteillage par exemple, est

314 très importante pour moi... être conscient de tensions et en général je peux dire que je
315 suis plus calme en roulant, en général...

316

317 Tu dis quoi? En roulant plus calme en général?

318

319 Oui! Et cela m'est sauté à l'œil sur le trajet retour vers la maison après les cours qui
320 était totalement différent et plus calme et ceci a graduellement pu persister le matin et
321 les autres jours...

322

323 Oui, ok...Et, est-ce que tu as ressenti encore des différences sur d'autres niveaux?

324

325 Ce qui m'a en général le plus frappé, c'est l'aspect apaisant des sessions et qu'il y a
326 un état de tension mais également un état de repos... oui je trouve ça quand même
327 important...

328

329 Heu, heu, comme s'il y a une autre manière d'être qui est aussi possible?

330

331 Oui, oui!

332

333 Encore quelqu'un d'autre?

334

335 **Koen (KBE).** Oui... rouler en voiture de manière plus calme, ça je remarque aussi
336 et pas directement accélérer...

337

338 Ok. Moins pourchassé? Se chasser moins? Ou ?

339

340 Moins qu'avant...oui, garder plus de distance...oui, autrement en tout cas...

341

342 **Wim (WV):** je peux le faire le soir, mais pas le matin... à ce moment je suis
343 toujours dans un rush... se lever, faire toute sorte de choses...

344

345 Parce qu'à ce moment tu te trouves dans un certain modèle de timing?

346

347 Oui! Et c'est encore très fort, c'est difficile...

348

349 Oui. Mais ça peut venir hé... Tandis qu'en le faisant plus calmement, ça te coutera
350 combien de minutes en plus? Je ne suis même pas convaincue que ça sera une minute
351 parce que souvent quand on est pressé comme ça, on doit retourner deux fois parce
352 qu'on a oublié des choses, donc finalement...

353

354 Oui...

355

356 Enfin, ça peut encore venir hé! Cela a besoin d'un certain temps pour exsuder, c'est
357 pour ça qu'on vous demande de remplir les questionnaires en juin parce que ça demande
358 un certain temps avant de s'installer dans la vie quotidienne ... c'est ça la raison...
359 Encore quelqu'un?

360

361 Oui, **Ruben (RW)**... je reconnais beaucoup,... pas tellement cette histoire
362 d'embouteillages parce que j'ai la chance de vivre tout près de mon travail, donc je n'ai

363 pas beaucoup de distance à parcourir, mais je reconnais le relâchement et en même
364 temps l'énergie... parce que si on retourne à la maison ou si on va travailler, on ressent
365 les deux, cette énergie et le relâchement en même temps ...

366

367 La combinaison des deux...

368

369 Oui, et encore le fait de persister à venir chaque fois au cours... mais chez moi
370 c'était ma femme qui me disait, allez-y parce qu'elle sentait la différence pendant le
371 weekend après les cours, tu prends ça quand même avec... et apparemment elle en fait
372 l'expérience et je le sens également...

373

374 Oui, oui ok... donc elle a quand même ressenti la différence...

375

376 Oui, on le remarque quand même, la manière également dont on traite ses enfants,
377 c'est différent qu'auparavant...

378

379 Heu, heu... Ok. Elke?

380

381 Kelly (KDC)!

382

383 Heu? Oh oui! Kelly, excuse-moi...

384

385 Heu, ce qui était important pour moi, c'est surtout se manier plus consciemment
386 avec soi-même et sentir corporellement... par exemple que le stress s'installe dans ton
387 corps...

388

389 Heu, heu, que la tension s'installe, que tu le ressens, comme Marc a déjà
390 mentionné??

391

392 Oui et également ces mouvements qu'on prend avec dans la vie quotidienne...

393

394 Ca t'arrive à faire certains exercices?

395

396 Oui, mais j'en suis consciente mais je ne peux pas encore vraiment le changer...

397

398 Heu, heu... Je ne la sais pas mais je crois avoir entendu tout le monde sauf Herman?

399

400 Oui!

401

402 Et Lieven non plus...

403

404 **Herman (HT):** heu, contrairement aux autres, le premier jour je suis sorti plein de
405 stress, oui totalement nerveux... en route vers la maison je me suis demandé, mais allé
406 Herman, en quoi est-ce que tu t'as inscrit maintenant... si ridicule un peu agiter les bras,
407 c'était pour moi... J'avais également d'autres attentes et puis cette théorie et oui... c'est
408 pour moi un peu, heu... Je suis arrivé à la maison et je l'ai raconté à ma femme et elle
409 m'a répondu, ça tu ne vas pas persévérer!... Et peut être ça a joué aussi dans le fait que
410 je suis toujours là... Ce qui est pour moi très difficile, c'est au moment que tu dis,
411 ressens ceci ou ressens cela... c'est vraiment très dur pour moi... je ne peux pas
412 nommer cela, donc je... j'ai quand même continué à le suivre, je me suis dit suis le

413 simplement... mais je dois chercher énormément vers... et quand tu arrives ici le
414 vendredi, alors tu penses quand même... et j'ai aussi écouté cette histoire de la voiture
415 et oui, moi aussi je suis beaucoup plus calme qu'auparavant, mais je ne crois pas que
416 cela a seulement à voir avec ceci... il y a toujours des différentes choses qui font que...
417 je le dis, c'est possible que cela a quelque chose à voir avec ça, oui...

418

419 Heu, heu...

420

421 Ce que j'ai bien eu, lundi dernier j'ai passé un examen médical, un scan ou quelque
422 chose comme ça... et normalement au moment que je dois passé quelque chose comme
423 ça, je serai surélevé et plein de stress, qu'est-ce qui va se passer là et oui... tandis que
424 maintenant je ne l'ai pas eu, je l'ai bien remarqué... et ma femme me l'a dit également,
425 de maintenant tu es beaucoup plus calme... pas que c'est si spécial, tu sais, mais je ne
426 l'ai pas eu...

427

428 Je me rappelle ce que tu me disais après le premier exercice sur la chaise... "je peux
429 faire ce que tu me demandes mais sentir!" je ne l'oublierai jamais, hé... donc je peux
430 très bien comprendre, et pourtant, par exemple au moment que vous étiez en groupe,
431 que vous étiez en train de bouger pour voir ce qui était bien et ce qui pourrait encore
432 être amélioré, là ça m'a frappé énormément... la manière dont tu as fais cet exercice...
433 un des seuls à faire ce mouvement très consciemment, très lentement et très
434 attentivement les yeux fermés... et oui, simplement c'est ce que j'ai vu et ça m'a frappé
435 énormément, parce que... c'était extrême... au moment que je te dis ça, qu'est-ce que
436 cela... tu le reconnais, que tu l'as fait? Est-ce que tu le remarque toi-même, ou?

437

438 Oui... c'était avec Stefan...

439

440 Oui, c'étaient Stefan et Martine...

441

442 Oui, au moment que je ferme mes yeux, alors... c'est pour moi... je suis quelqu'un
443 qui est très vite dedans... capable de venir chez moi, par exemple pendant cet exercice
444 avec Isabel... mais je suis également quelqu'un qui, au moment que tu ouvres tes yeux
445 et tu vois les autres et puis c'est l'humour qui vient... mais cette diversité est également
446 en moi... au moment que je ferme les yeux, je vais très vite, très profond...

447

448 Oui, oui... c'est ce contraste...

449

450 Je vais l'admettre, de temps en temps j'ai même la tendance à m'endormir...

451

452 Oui, oui, mais ça s'est arrivé de temps en temps en position allongée...

453

454 Au moment que je ferme mes yeux et je reste chez moi-même...

455

456 Oui, oui...mais à ce moment c'est un peu trop profond n'est-ce pas,

457

458 Mais je le reconnais, dans un cours où on devrait me tenir à la tête et aux pieds, dans
459 la piscine hé, à Anderlecht, je l'ai vécu aussi... je me suis endormi...

460

461 Oui, mais c'est le contraste qui m'a tellement frappé, en effet hé...mais à ce moment
462 c'est un peut trop loin, n'est-ce pas, mais pas au moment que tu étais en train de faire
463 cet exercice... la qualité, la manière dont tu l'as fait était très flagrante... c'est
464 comme... comme si tu as deux côtés, deux côtés de Herman... les yeux ouverts et les
465 yeux fermés hé...

466

467 **Marc (MVV):** ça m'a frappé aussi... comparé avec le début des cours, il est
468 beaucoup plus calme... c'est une différence incroyable!

469

470 Oui, je partage seulement ce que...

471

472 **Herman (HT):** Ca reste difficile pour moi de voir cela en tant que résultat de ces
473 cours...

474

475 **Lieven (LD):** Heu, pour moi, les sessions ont bien répondu à mes attentes... parfois
476 la question m'est venue, qu'est-ce que je peux en faire? Par exemple au moment que tu
477 ressens qu'un côté est plus tendu que l'autre pendant l'exercice en position allongée,
478 qu'est-ce que ça veut dire? Qu'est-ce que je peux en apprendre?

479

480 Heu, heu...

481

482 Oui, cette sensation, qu'est-ce que ça signifie... pour moi l'effet des cours n'était
483 pas vraiment clair... de toute façon, il y a des effets aussi bien sur le privé que sur le
484 travail, mais est-ce que c'est seulement à cause des cours? Je fais également un travail
485 corporel et j'ai commencé le tai-chi il y a quelques semaines... et en tout cas il y a des
486 choses qui se chevauchent... donc est-ce que l'effet est seulement à cause de ceci?

487

488 Oui donc ou de ce que tu fais en plus?

489

490 Oui...

491

492 Oui, je voudrais bien vous demander encore certaines choses... vous avez surtout
493 parlé de l'effet sur votre vie quotidienne, mais pour une grande partie, il s'agissait
494 également sur ce que vous aviez ressenti pendant les sessions... par exemple si vous
495 aviez ressenti certains tensions ou de la douleur... si vous étiez plus conscients de votre
496 posture... si vous aviez ressenti vos contours ou vos limites... si vous aviez vécu des
497 mouvements fluides, avec moins de force... si vous aviez ressenti une sensation
498 subjective dans le mouvement, une sensation où la distance semblait être un demi mètre
499 au lieu de dix centimètre... la distance que vous aviez ressenti, si vous aviez ressenti
500 une sensation de chaleur ou en effet un autre état de conscience... qu'avez-vous ressenti
501 pendant les séances mêmes? Que vous pourriez rester présents pendant l'action et en
502 même temps observer ce qui se passait? Ou pas... est-ce qu'il y a des choses dont vous
503 dites que... ou??

504

505 Heu, je m'appelle **Koen (KBE)**, j'ai bien aimé l'exercice où nous avons fait le
506 mouvement pendant que les autres nous observaient parce que cela m'a révélé mon
507 rythme et le démarrage rapide et également la partie de la vitesse adaptée des bras et des
508 jambes durant le mouvement, que tu en deviens conscient, cette partie de
509 conscientisation...

510

511 Cette lecture de mouvement que vous avez fait ensemble, ça t'a apporté beaucoup...

512

513 Oui... entre autres...

514

515 Mais, est-ce qu'il y a des choses que tu as pu ressentir, par exemple ce mouvement
516 fluide ou cette sensation de mouvement ou cette sensation de chaleur ou que tu pouvais
517 observer pendant l'action ou je ne sais pas, que tu étais moins réactif? Ou plus doux,
518 plus calme? Il s'agit de pendant les séances hé...

519

520 Pendant les mouvements, l'ouverture... je trouve, s'ouvrir et s'exposer, ça c'est ce
521 que j'ai vécu pendant le mouvement...

522

523 Heu, heu...

524

525 Heu, **Bart (BB)**... pendant les exercices, j'ai ressenti quelques fois que je me
526 détends physiquement, dans mes muscles et ma posture, dans des phases, oui et heu...

527

528 Dans des phases?

529

530 Oui, je ressentais cela, comme dans des petits chocs... pas vraiment fluide mais en
531 chocs... et je ressentais que les mouvements devenaient plus fluides... et aussi les
532 exercices communs, où on recevait en fait du feedback, qui était vrai pour moi, et puis
533 avec les bâtons, à un certain moment avec trois personnes, je remarquais très clairement
534 qu'il y avait deux types à côté de moi, avec une manière de diriger totalement différente
535 par exemple ... ces choses là, je les ai bien vécu...

536

537 Ok, et ce qui concerne le feedback, pendant la lecture de mouvement, qu'est-ce que
538 tu as apporté de cela, donc la lecture de mouvement chez l'autre, pendant l'exercice à
539 deux ou pendant l'exercice avec les bâtons ou oui?

540

541 Oui, oui... par exemple l'exercice à deux où on devrait rouler la tête et heu... si tu
542 disais relâche la tête, je ressentais que la tête devenait très lourde et à ce moment je peux
543 sentir le relâchement... mais aussi parfois, si je ne suis pas trop concentré et qu'on se
544 laisse aller, tous les quatre, aux bâtons... en fait ça c'est bien vrai en général hé... c'est

545 pour cela que j'ai vécu que les gens peuvent me ressentir, aussi bien que moi je peux les
546 ressentir...

547

548 Heu... de manière corporelle alors hé... en très peu de temps...

549

550 Oui!

551

552 Encore quelqu'un d'autre?

553

554 **Marc (MVV):** D'une part, c'était une confirmation de choses connues de soi-même,
555 comme par exemple cet exercice à trois où on montre le mouvement et le fait que je suis
556 là, au milieu de l'intérêt, va faire en tout cas que l'exercice va aller plus vite parce que
557 je veux en finir le plus vite que possible, mais d'autre part, s'il s'agissait de lâcher-prise
558 et de lâcher le contrôle, c'était étonnant, c'était une découverte...

559

560 Heu, heu...ok... et si tu... est-ce qu'il y a autre chose? Quelqu'un veut dire encore
561 quelque chose?

562

563 **Koen (KG).** Dans le contact avec le sol, couché, et assis sur la chaise avec les pieds
564 posés sur le sol d'une bonne façon, j'ai quand même reçu beaucoup de conseils et si je
565 les applique, alors je remarque haha, c'est possible d'une manière encore différente et
566 encore mieux... et puis je me rends compte qu'il existe de nombreuses nuances dans la
567 manière dont on ressent le contact avec le sol, si on le recherche et tout ça je le ressens
568 comme un effet très précieux des séances.

569

570 Heu, et c'est quelque chose que tu vas prendre avec?

571

572 Oui, je vais essayer maintenant... de m'asseoir et de me coucher encore mieux et
573 encore plus confortable.

574

575 Ok, encore quelqu'un d'autre?...

576 Heu, est-ce que tu pourrais dire que, pendant la séance, ta présence était en fait plus
577 grande que dans la vie quotidienne?

578

579 Quoi???

580

581 La présence à toi-même, à ton corps... ou qu'est-ce que vous entendez par
582 présence? Est-ce... De quoi avez-vous fait l'expérience, d'une présence à vous-même, à
583 votre corps, à vos pensées?

584

585 **Koen (KG).** Oui, pour moi, c'est la conscience de chaque partie de ton corps, cette
586 présence....

587

588 De chaque partie de ton corps?

589

590 Oui.

591

592 C'est de cela que tu as fait l'expérience pendant le cours?

593

594 Oui.

595

596 Oui... quelqu'un d'autre peut-être?

597

598 **Koen (KBE)** De nouveau être conscient de ma posture.

599

600 De ta posture? La posture de ton corps?

601

602 Oui, de nouveau, parce que je l'avais après les séances précédentes (du projet pilot)

603 et c'était diminué après ... et voilà maintenant c'est de retour, cette conscience...

604

605 Et, est-ce que c'est pour toi la présence, cette conscience de ta posture?

606

607 Pas tout à fait...

608

609 Et, qu'est-ce que tu nommera encore comme présence?

610

611 La conscience de ses pensées, la conscience de l'environnement, des autres, oui...

612

613 ...un silence très long

614

615 ... Heu... D'accord, peut être la dernière question...Qu'est-ce qui a fait que pendant

616 les séances, si je peux le dire, vous êtes devenus plus présents, à vos corps, qu'est-ce qui

617 a fait que? Est-ce que c'étaient les mouvements mêmes ou le fait de les faire avec une

618 certaine lenteur, ou bien le fait de la présence du groupe et que vous étiez en train de

619 faire tous la même chose et qu'il y avait une certaine silence, ou peut être une certain
620 climat de confiance, de sécurité... ou bien le fait que moi j'étais présent, ou ma voie,
621 heu, la lenteur de ma voie ou la prosodie, ou...?

622

623 **Isabel (IAG)** Le premier jour, j'ai pensé de ai, ai je n'arriverai pas à faire cela mais
624 après, avec ces mouvements, je pouvais me laisser aller et j'ai remarqué que votre voix,
625 un peu hypnotique, allé un peu monotone comme ça, a fait que je pouvais y aller plus
626 facilement, dans cette conscience en fait...

627

628 Heu, heu...Oui...

629

630 **Wim (WV)** : Chez moi... la simplicité des exercices et leur impact énorme
631 m'étonnaient surtout...

632

633 Oui... encore quelqu'un?

634

635 **Kelly (KDC)**. Pour moi, c'était surtout l'explication (l'information?) pendant les
636 exercices, de maintenant sentez ceci et après cela, en fait ça aide à en devenir
637 conscient... à tel point que si vous dites quelque chose, alors on le sent, on en obtient
638 l'expérience...

639

640 Si je ne l'aurai pas exprimé, tu n'y aurais pas mis ton attention dessus...

641

642 Non...

643

644 Et parce que je le mentionne, ton attention y est dirigée, allé oui.

645

646 Oui... alors on va le sentir, n'est-ce pas...

647

648 Oui, d'accord...

649

650 **Bart (BB)** Ce qui était important pour moi, c'était la manière dont tu nous
651 questionne après l'expérience, par exemple est-ce que tu as ressenti cela... ce qui a bien
652 marché chez moi sont les questions après les exercices, par exemple qu'est-ce que cela a
653 fait chez toi? Comme chez moi, plus vers la droite et alors tu vas sentir et oui j'appuie
654 automatiquement plus sur ma jambe droite et après tu commences à réfléchir, est-ce que
655 cela pourrait avoir à faire avec ma posture... mais sans que toi tu le nomme... et tu
656 commence à penser et cela fait que pendant ces séances tu fais beaucoup d'expériences
657 et d'apprentissages... parce que tu ne nommes jamais quelque chose de mauvais, mais
658 au moment qu'il n'y a qu'une tendance vers quelque chose, tu reçois déjà
659 l'information... comme tu m'as également questionné et ça te fait réfléchir mais sans
660 donner la réponse... et quelqu'un peut dire, j'aime bien le recevoir en direct, mais je
661 suis plutôt un bricoleur (homme à tout faire)... donc je préfère d'essayer les choses au
662 lieu de recevoir tout prêt...

663

664 Heu, heu...

665

666 Donc pour moi, c'était très agréable... Ce que j'ai bien manqué pendant la première
667 séance, c'était la musique, ça m'aide à faire les exercices debout... je me suis même
668 acheté deux CD avec de la musique semblable afin de pouvoir faire ces exercices sur la
669 musique...

670

671 D'accord!... Encore quelqu'un?

672

673 **Isabel (IC)** : Oui, dans mon cas, recevoir le temps (prendre le temps?) de sentir et
674 de penser...

675

676 **Marc (MVV)** : C'est une combinaison, d'une part le mouvement mais surtout le
677 feedback, la parole... s'attarder consciemment sur les choses, ce qui vous fait penser,
678 s'attarder consciemment et alors tu apprends le plus hé...

679

680 Oui.

681

682 **Ruben (RW)** : Heu...en général, heu, prendre le temps et le planifier explicitement
683 et également le contexte, et ta voix, heu, qu'est-ce que je voulais dire encore... et aussi
684 le fait que chaque séance on commençait à restaurer le calme en soi, toujours d'une
685 autre manière... avant de faire autre chose, avec les autres ou le bâton ou n'importe, il y
686 avait toujours un moment, avec la tête ou avec les pensées vers l'appui ou ressens
687 l'appui, ce qui fait que le flux de pensées, pour chasser l'agitation qui était encore là...

688

689 Heu, heu... pour se détendre dans la session et puis en fait se centrer plus vers soi-
690 même...

691

692 Oui...

693

694 Et tu parles de cet exercice avec la tête... je me souviens que tu as dis que le
695 mouvement de la tête te met très rapidement dans un état de repos...tourner la tête...
696 est-ce que c'était le fait de sentir différents points en même temps? Que tu sens par

697 exemple que la couronne va vers l'avant et que l'occiput monte? Que tu sens en fait un
698 mouvement et en même temps le contre-mouvement ou un autre mouvement? Ou
699 comment peux-tu le nommer?

700

701 Le fait que tu le fais avec une certaine lenteur, le fait que tu demandes d'abord de
702 sentir un point et puis plusieurs points et à un moment donné ça devient une globalité en
703 fait...

704

705 Heu, heu..

706

707 Et aussi le fait que la distance devenait beaucoup plus longue peut également faire
708 partie de l'effet...

709

710 Oui, cette sensation subjective du mouvement... et cette totalité, est-ce vraiment la
711 globalité de ta tête?

712

713 Oui!

714

715 Est-ce qu'il y a encore qui confirment cela?

716

717 **Koen (KG)** : Oui, ce que Ruben raconte et ce qui est très important pour moi, c'est
718 la construction de l'histoire, que d'abord on a un point, puis deux, puis plus et
719 finalement beaucoup et si tu en a beaucoup, je trouve qu'on peut plus se concentrer sur
720 la sensation et ça marche dans des étapes...

721

722 Oui, ça marche dans des étapes...

723

724 En tout cas pour moi...

725

726 Et si tu entends cela Herman, qu'est-ce que ça te fait... si tu entends ça? Cette
727 sensation avec la tête, tu la reconnais, ou?

728

729 **Herman (HT)** : Ca sont des moments où j'ai vraiment des difficultés à nommer ce
730 que je ressens...

731

732 Oui, tu peux difficilement le nommer, y mettre des mots.

733

734 Oui.

735

736 Heu, heu, maar, si ça peut te consoler... il y en a, ça arrive encore qu'il y a des gens
737 qui ont des difficultés à coller des mots à ce qu'ils ressentent... Je connais même un
738 collègue-fasciathérapeute qui est depuis des années dans la méthode et en fait encore,
739 enfin seulement maintenant elle arrive petit à petit à nommer les choses... alors oui,
740 mais cela ne veut pas dire que tu ne le sens pas...

741

742 Eh bien, dans la séance où on devrait observer les autres qui bougeaient, là je peux
743 facilement le dire, mais nommer spécifiquement ce que moi j'ai senti...

744

745 Oui, mais nommer pour soi-même est très difficile hé... encore quelqu'un, oui Koen

746

747 **Koen (KBE)** : La différence entre mouvement et mouvement avec une intention, ça
748 je trouve important...

749

750 Et qu'est-ce que cela a provoqué chez toi?

751

752 J'y ai déjà pensé pendant des situations au travail, où on doit chercher son intention,
753 mais ce n'est pas tellement clair à ce moment...

754

755 Qu'est-ce que tu dis?

756

757 **Bart (BB)** : Tellement concentré le long du chemin, qu'on ne peut plus t'arrêter...

758

759 Oui, mais c'est vrai, c'est en fait un instrument très fort, la force de l'intention du
760 mouvement...

761 Voilà, je veux vous remercier beaucoup... pour les séances, surtout pour votre
762 temps, pour vos efforts... vos résistances aussi... voilà, encore un bon weekend...

1 I. 2. Entretien groupe 2

2

3

4 Peut-être qu'on peut se mettre d'accord de dire d'abord son prénom avant de
5 s'exprimer, sinon ça va être difficile pour moi de savoir qui a dit quoi, à partir de la
6 voix, c'est un peu difficile...

7

8 ... Je ne vais pas vous poser beaucoup de questions, seulement, ce qui du cours vous
9 a le plus marqué, ce qui a le plus fonctionné pour vous... par exemple, vous vous sentez
10 plus présents à vous-mêmes ou pas et peut être si certaines étapes ou certaines choses
11 ont été importantes, ou ce qui était le plus déterminant pour vous, est-ce que c'étaient
12 les exercices ou ce qui a été dit, ou la combinaison des deux, ou est-ce que c'était le
13 groupe... n'importe...

14

15 D'accord, pour briser la glace, j'aimerais commencer par vous interroger un peu sur
16 l'exercice avec les bâtons sur lequel nous avons discuté tout à l'heure.

17

18 **Olivier (OD)** : oh, merveilleux...

19

20 Qu'est-ce que ces exercices vous ont apporté, comment les avez-vous vécu, ces deux
21 postures de diriger et de suivre, c'était comment pour vous ?

22

23 **Veerle (VC)** : Oui, à partir du moment où on a le sens, je n'ai pas ressenti beaucoup
24 de différence, une fois que le mouvement était parti...

25

26 Au moment où le mouvement est parti... alors...

27

28 Tandis qu'au moment où on devrait donner la direction, c'était plus... au début ou à
29 la fin, il fallait le déterminer... maintenant je commence et ça c'est la direction et il
30 fallait repartir, mais une fois que le mouvement avait démarré...

31

32 Donc le trajet était facile, quand tout le monde était en action, peu importe si tu
33 devais diriger ou pas, mais c'était surtout le départ qui était important pour toi...

34

35 Oui, au moment où quelqu'un d'autre prenait la direction, il fallait d'abord attendre
36 jusqu'au moment où on sentait quelque chose bouger avant d'entrer en mouvement avec
37 lui...

38

39 Oui... quelqu'un d'autre?

40

41 **Frank (FW)** : pour moi, c'était différent. C'est un choix, soit vous êtes leader, soit
42 êtes suiveur. Mais donc au moment où je suivais, j'ai dû et c'était avec vous... vous
43 accompagner beaucoup plus loin à droite... et j'ai suivi, ça ne me dérangeait pas, mais
44 en tant que leader je n'irai pas aussi loin que ça !

45

46 A ce moment c'était vous qui fixiez la limite en fait...

47

48 Et à ce moment là c'était un peu de, non, non, non nous allons nous arrêter
49 maintenant et nous allons revenir maintenant ! C'était très clair, mais c'était un choix, si
50 vous suiviez, vous suiviez et si vous guidiez, vous guidiez.

51

52 Un choix, mais ce n'était pas que vous ayez une préférence pour une des deux ?
53 Mais c'était une attitude différente.

54

55 C'est une attitude totalement différente, mais ça me va toutes les deux.

56

57 Ca vous va toutes les deux... ok.

58

59 **Gino (GJ) :** Moi, j'ai trouvé qu'il était utile de savoir ce que ça fait d'être au milieu
60 et d'en ressentir les effets. Tout d'un coup quand j'étais au milieu, je n'étais plus très
61 stable sur mes jambes et là j'ai senti la pression venant de la gauche et je perdais mon
62 équilibre, j'étais donc en déséquilibre. C'était vraiment utile de le vivre et de
63 comprendre que certains employés peuvent vivre cela au sein d'une équipe.

64

65 Oui, s'ils n'ont pas une position ferme, ils peuvent être bouleversés, vous l'avez
66 compris en le ressentant physiquement... D'accord, quelqu'un d'autre?

67

68 **Gino (GD) :** Moi, je soutiens, que la position de départ est importante.

69

70 Oui ?

71

72 Si vous êtes bien installé dès le début, alors vous pouvez faire plus, vous êtes plus
73 adaptable, vous pouvez aller plus loin avec le groupe et examiner les limites du
74 groupe...

75

76 Et qu'entendez-vous par bien installer ? Etre stable ou plus présent à soi-même ?

77

78 C'était la stabilité, et aussi, par la nature de l'exercice, la distance entre ceux qui
79 étaient à gauche et à droite de vous, il fallait avoir cette connexion, qui devait être
80 vraiment appropriée...

81

82 Une connexion avec les deux en fait...

83

84 Oui, avec les deux à la fois, pour être vraiment juste...

85

86 D'accord... et vous, vous soutenez ça?

87

88 Oui, **Gregory (GVD)** : Si vous sentez qu'il y a une tension entre les deux bâtons,
89 c'est d'autant plus facile, qu'importe si vous êtes leader ou suiveur à ce moment là... si
90 vous ressentez cela...

91

92 Au moment où il y a vraiment une connexion, alors...

93

94 Oui, qu'importe si on est leader ou suiveur à ce moment là...

95

96 Cette connexion est donc vraiment importante pour... emmener tout le monde...

97

98 J'ai eu le sentiment qu'une fois parti, nous pourrions continuer 5 ou 6 fois sans que le
99 bâton tombe...

100

101 Oui, c'est très facile ...

102

103 Je l'ai vécu comme ça oui...

104

105 Bien... Veerle (VCR) ?

106

107 Oui, pour moi, j'ai préféré diriger et pousser le bâton était plus facile que d'emmener
108 la personne avec moi...

109

110 Oui, à un certain moment j'ai posé cette question, qu'est-ce que vous préférez,
111 pousser ou emmener avec vous ?

112

113 Oui comme pousser dans une direction, vous avez dit...

114

115 Oui, vous les avez dans ce cas comme dans votre horizon, devant vous...

116

117 Oui avec celui qui doit suivre le bâton, il faut plus d'attention, savoir est-ce qu'il
118 suit ou pas, tandis qu'au moment où on pousse le bâton, pour ainsi dire, alors ça va...

119

120 Vous avez plus de contrôle ?

121

122 Oui...

123

124 D'accord... Et vous?

125

126 **Johan (JVC)** : oui, surtout quand vous donnez la direction, vous devez prendre des
127 temps de repos, afin de clarifier pour les personnes que vous guidez, s'arrêter, tout
128 simplement ne pas bouger pendant un certain temps et puis après partir de nouveau
129 tranquillement...

130

131 Comme si vous aviez à donner à chacun la possibilité d'arriver afin de pouvoir
132 repartir ? Est-ce que cela que vous voulez dire ?

133

134 Oui, quelque chose comme ça oui... et même si vous deviez suivre, que c'était, au
135 moment où le bâton vient à vous, c'était bon, mais si vous deviez suivre, c'était vraiment
136 sentir, oui maintenant je dois suivre, chercher cet équilibre...

137

138 En fait, sentir, être présent?

139

140 Oui...

141

142 Et qu'est-ce que vous avez à fait pour ça, qu'est-ce que vous avez mis en œuvre ?

143

144 En fait, se concentrer sur cette sensation, sur le bâton en fait...

145

146 Oui... encore quelqu'un d'autre ? **Olivier (OD)** ?

147

148 J'ai trouvé cet exercice merveilleux. Et, contrairement aux... J'ai plus apprécié le fait
149 de ne sentir le bâton... En fait, vous savez qu'il est là, mais c'est tellement délicat que
150 vous arrivez à bouger sans vraiment devoir le pousser ou le tirer... et c'est ce que j'ai
151 trouvé très fort dans cet exercice. Ce que j'ai le plus aimé, c'était qu'en fait... vous
152 essayez de ressentir l'autre sans avoir de contact physique... j'ai trouvé cette expérience
153 formidable, ressentir ce que l'autre ressent sans le toucher, et effectivement ces
154 mouvements se sont très bien déroulés aussi bien à deux qu'à trois et finalement à
155 neuf...

156

157 Vous voulez dire, sans avoir de contact direct, mais que vous pouvez sentir même à
158 distance avec votre corps? C'est cela que vous voulez dire?

159

160 Oui, très bien, oui je ne sais pas si c'est avec le corps ou ici (il montre la tête), ça je
161 ne sais pas... j'ai fait cet exercice avec les yeux fermés parce que je trouvais encore plus
162 formidable d'y aller dans la concentration, d'accord, comment est-ce qu'on peut
163 ressentir l'autre, comment on peut adapter son propre corps au rythme de l'autre sans
164 ressentir la résistance du bâton...

165

166 Oui, oui, oui

167

168 Et c'est cela que j'ai trouvé formidable...

169

170 Heu, heu... et au moment où vous dites, je ne sais pas si ça vient d'ici (tête) ou de
171 ressentir, mais c'est vraiment sentir, ce qu'on est en train de ressentir corporellement,
172 est-ce qu'il me suit ou pas...

173

174 Oui, mais...

175

176 C'est une combinaison des deux hé...

177

178 C'est vraiment se mettre dans la peau de l'autre, le fil de ses pensées, le modèle de
179 son mouvement et c'est ça que j'ai trouvé formidable...

180

181 Heu, heu et à ce moment là ce n'était pas important de diriger ou de suivre, c'était
182 surtout le « flow » ensemble ou...

183

184 Oui.

185

186 Est-ce qu'on pourrait le formuler ainsi?

187

188 Oui, également la notion de pouvoir connaître l'autre sans avoir aucun contact
189 physique...

190

191 Du contact physique direct...

192

193 Oui, c'est plus du contact spirituel que du contact physique...

194

195 Heu, heu, d'accord... et est-ce qu'entre vous il y a eu quelque chose qui a émergé et
196 a fait que vous bougiez ensemble?

197

198 Oui, parce que vous ressentez que le rythme est différent, vous ressentez que le
199 mouvement va plus loin ou moins loin que ce que vous feriez vous-même, mais vous
200 ressentez que cela continue et vous suivez sans vous posez beaucoup de questions...

201

202 D'accord.

203

204 **Gino (GD)** : je tiens à ajouter quelque chose. Habituellement je suis principalement
205 dans mes pensées, mais cette expérience ne peut pas se faire uniquement avec ses
206 pensées, sinon vous êtes en retard. Si vous êtes avec vos pensées, le bâton tombera, il
207 faut vraiment et totalement suivre la sensation. D'accord, le bâton part et je dois suivre,
208 c'était une expérience globale, ce qui est peut-être un grand mot, mais...

209

210 Une expérience globale ?

211

212 Oui...

213

214 Une expérience globale de l'autre, du bâton et du groupe, quel sens vous donnez à
215 globale ?

216

217 Une expérience globale de moi-même, de la tête et du corps, du bâton et de l'autre,
218 non seulement le mental pur, qui est toujours présent pour moi, mais je ne pouvais pas
219 accomplir cet exercice seulement avec le mental ...

220

221 Ok, vous deviez le faire autrement... Etes-vous d'accord avec cela??

222

223 **Olivier (OD)** : Oui cela me rappelle où vous dansez avec un partenaire même si
224 vous êtes très proches et à ce moment là, ce n'est pas si facile de bien s'entendre, de
225 sentir chaque mouvement de l'autre. Et quand vous faites cela avec le bâton ici, sans
226 bien vous connaître et avec une distance entre les deux, là je pense que vous...

227

228 Que vous arrivez à le faire...

229

230 Donc, j'espère en fait que grâce à cela, quand je serai de nouveau sur la piste de
231 danse avec un partenaire...

232

233 Alors prend ton bâton avec... **(FW)**

234

235 Mais je le pense bien oui...

236

237 Oui, c'est ce ressenti... Oui, donc au moment que je disais que c'était un exercice
238 merveilleux, c'était la vérité, ce n'était pas de façon ironique...

239

240 **Frank (FW)** : mais, ce que moi j'ai trouvé de spécial, c'est que si vous avez le
241 leadership et que vous vous trouvez au milieu, vous ne pouvez donner du leadership
242 qu'autant que le suiveur vous suive...

243

244 Si vous êtes au milieu alors...

245

246 Vous ne pouvez donner de direction qu'autant que le suiveur vous suive, sinon le
247 bâton tombe, même si vous êtes en tête...

248

249 Tandis que si vous êtes au bout...

250

251 Au bout vous avez le plein contrôle, mais au milieu vous ne l'avez pas, même si
252 vous êtes en tête...

253

254 Oui, oui c'est un aspect intéressant à méditer et à garder...

255

256 Oui, oui... J'étais déjà en train de penser, ce n'est pas moi le suiveur hé, c'est moi le
257 leader et il ne me suit pas... pourtant il l'a fait, mais à son propre rythme... et ce rythme
258 était trop lent pour moi... mais ça c'est quelque chose que je reconnais bien hé... par
259 exemple dans le trajet Dina où j'ai participé, il me fallait de temps en temps
260 « rétroagir » me demander est-ce qu'il me suit encore... c'est une problématique chez
261 moi et je l'ai vécu ici...

262

263 Ce qui me fait penser à votre histoire du candidat, qui arrive, ce candidat, ce que
264 vous en faites, est-ce qu'il me suit encore ?

265

266 Oui, oui... c'est vrai...

267

268 En effet, c'est vrai hé... **(OD)**

269

270 **Frank (FW)** : qu'est-ce que je peux faire avec quelqu'un qui n'est pas capable de
271 me suivre ? Parce que quand je l'ai raconté ça paraissait bizarre, les gens pouvaient se
272 dire, mon dieu c'est qui cet homme... mais moi, je peux connaître une personne
273 pendant cette marche de 5 minutes mieux que pendant une conversation d'une heure,
274 préparé d'avance, donc falsifiée, c'est quoi ?

275

276 C'est quoi le réel ?

277

278 Oui, parce que qui peut prétendre connaître quelqu'un en une heure ? Car tout le
279 monde le prétend, nous faisons une entrevue d'une heure et dans cette heure, nous avons
280 sur cette personne un point de vue. En fait c'est tout aussi prétentieux que moi qui dis,
281 j'arrive à connaître quelqu'un en 5 minutes : je lui donne une poignée de main, le
282 regarde dans les yeux et je vois s'il me regarde et je commence à marcher, je pars et je
283 vois s'il me suit et pour moi, c'est beaucoup plus honnête...

284

285 Le langage corporel...

286

287 Bon. Qu'est-ce que tu voulais dire **Olivier (OD)** ?

288

289 Ce que Frank raconte, c'est bien vrai... quand nous étions à 9, moi, j'étais en tête et
290 au moments où j'ai entendu le bâton tomber, j'étais déçu dans mon leadership, dans
291 mon guidage, ça devenait tout d'un coup presque souffrant... et vous le ressentez bien,
292 vous êtes en tête et vous savez que c'est un jeu, mais au moment où vous êtes parti et
293 que le bâton tombe tout d'un coup, là vous vous dites merde !

294

295

296 Ha, Ha, peut-être c'est vous qui n'étiez pas en équilibre... (FW)

297

298 Oui, **Frank (FVP)** tu voulais dire quelque chose?

299

300

301 **Frank (FVP)** : Oui, je suis très heureux que mon homonyme se soit exprimé
302 clairement la deuxième fois sur le fait de guider ou de suivre, parce qu'en fait c'est
303 toujours un exercice d'équilibre, c'est toujours essayer de ressentir celui qui est à côté de
304 vous, c'est estimer constamment comment l'accompagnement doit se faire, rapide ou
305 pas, pour rassurer l'équilibre et que vous restiez bien au milieu (entre les deux)...

306 C'est ce que moi j'ai éprouvé vraiment fort. J'ai également remarqué que le style de
307 gestion est très différent, au moment où nous avons fait l'exercice à 9, à ce moment là
308 vous sentez vraiment une différence entre les personnes...

309

310 Nous n'avons fait cet exercice que deux fois...

311

312 Oui, mais c'était énorme et même au moment où nous avons fait cet exercice avec
313 moins de personnes, et quand c'était quelqu'un d'autre, j'ai pu me dire : « celui-ci je
314 n'ai pas encore senti »...

315

316 Vous pouvez donc sentir, le style de leadership... Vous voulez dire encore quelque
317 chose ?

318

319

320 Bien. Dans l'ensemble, le cours... est-ce il y a des choses que vous allez garder ? À
321 l'exception de ce dernier exercice, mentionné par quelques-uns, et dont vous espérez
322 qu'il va augmenter vos capacités de danse ou votre expérience de danse, disons le
323 comme ça...

324

325 **Olivier (OD) :** J'ai certainement eu un apport de ces sessions... sur le moment être
326 très conscient de soi-même, l'apprentissage du ressenti du corps avec, en position
327 allongée des pressions sur les parties du corps, la conscience de quelque chose qui
328 bouge dans votre corps, ... ça sont vraiment des moments de conscience. Ce qui m'a
329 personnellement le plus nourri, ce sont les exercices debout, parce que ce sont ceux que
330 je préfère effectuer et ce qui m'a le plus frappé, c'est le fait de ressentir une difficulté
331 incroyable à réaliser un lâcher-prise, donc les exercices où l'on est accompagné par
332 quelqu'un d'autre, je croyais que oui, ça ne peut pas être difficile de relâcher les muscles
333 pour ne pas bouger, mais ce n'était apparemment pas le cas... donc là j'ai été vraiment
334 étonné.

335 Durant la période de ces sessions, j'ai eu le sentiment, aussi bien au travail qu'à la
336 maison, de prendre plus de moments de repos pour moi-même, plus de moments de
337 recul, de me poser dans l'ici et maintenant et à partir de là, communiquer plus
338 consciemment avec les autres. Est-ce que c'est dû aux exercices ou au fait de participer
339 à ces sessions, là je n'en suis pas encore sur.

340

341 Que dites-vous ? Est-ce que c'est dû aux exercices ou à la participation...

342

343 Oui, est ce que c'est dû aux exercices ou parce que vous êtes dans ces sessions... eh
344 bien je ne sais pas si cela fait quelque chose en fait... J'espère que je vais garder cela
345 dans le futur, mais je vais devoir attendre ce futur pour voir si c'est effectivement
346 permanent... Là où j'ai eu des problèmes, avec les sessions entières, c'est de comprendre
347 le but ultime, c'est quoi le but de ces séances ?

348

349 Le but ?

350

351 Mis à part qu'on apprend des choses...

352

353 Eh bien, l'objectif, et pour une partie vous l'avez déjà exprimé, je dirai, trouver un
354 sentiment repos, prendre du recul de temps à autre, être dans l'ici et maintenant, en fin
355 de compte, c'est ça l'intention de la présence, donc de se poser plus dans l'ici et
356 maintenant, mais d'une manière charnelle, une présence incarnée, afin de transposer cela
357 dans la vie quotidienne et par conséquent dans votre manière de diriger... en fait vous
358 l'avez déjà exprimé un peu, ce recul afin de se poser autrement dans l'interview, par
359 exemple, est un objectif de cette présence incarnée... alors oui, en fin de compte, c'est
360 l'intention, d'agir vraiment à partir de votre corps ou de votre stabilité, comme Gino l'a
361 déjà dit... à partir de votre stabilité et de la présence à vous-même, vous pouvez le faire
362 autrement...

363

364 Eh bien, chaque fois que j'ai des conversations professionnelles maintenant, je
365 remarque que si j'ai une posture bien droite et les deux pieds posés au sol, ces
366 conversations se passent apparemment plus facilement, avant je m'asseyais comme
367 ça... tandis que maintenant j'essaie effectivement de poser mes deux pieds à plat sur le
368 sol... et

369

370 Voilà, et d'être là...

371

372 Oui...

373

374 Finalement c'est ça l'objectif, et chez toi apparemment c'est dans la conversation
375 mais chez quelqu'un d'autre ça peut avoir un impact à un autre moment dans le
376 leadership, ou... ce ne sont, bien sûr, que de petites choses et c'est également un cours
377 restreint, 5 fois 3 heures, heum oui, mais... finalement c'est ça l'objectif et pas plus que
378 ça, une présence incarnée...

379

380 Eh bien, j'étais un peu à la recherche de cela

381

382 Oui

383

384 Parce que les exercices sont chouettes et on apprend des choses, mais qu'est-ce que
385 je dois atteindre?

386

387 Eh bien, dans l'annonce c'était mentionné, mais pas tout le monde va la relire n'est-
388 ce pas... et en plus j'ai essayé dès le début de ne pas dire trop de théorie parce que ça
389 doit émerger surtout à partir d'une expérience charnelle afin de le pouvoir prendre
390 avec... parce que pour vous maintenant, c'était ça, mais pour quelqu'un d'autre ça peut
391 être autre chose... ok, encore quelqu'un d'autre peut-être... sur la globalité du cours??

392

393 **Frank (FW) :** Oui, pour moi, la première session c'était farfelue... entretemps, je
394 suis conscient qu'en réalité j'écoute beaucoup mon corps, que je le faisais déjà, que
395 j'avais également des petits trucs, ce qu'on appelle des trucs, ce qui était pour moi un
396 moyen d'obtenir ou de garder l'ordre dans un certain nombre de choses mais maintenant

397 j'en suis conscient et je vais certainement le prendre en compte d'une manière ou d'une
398 autre... avant, c'était de oui, quelque chose n'est pas... en fait, avant c'était réactif mais
399 par le fait qu'on a fait l'expérience de ça, c'est plus reconnaissable et je peux, pour ainsi
400 dire, expérimenté si j'ai encore d'autres trucs...

401

402 Heum...

403

404 Pour moi, c'est ça la grande contribution, la conscience de...

405

406 Oui

407

408 Des pauses que je prends, inconsciemment, ou des choses que je fais,
409 inconsciemment, afin de me détresser ou de me concentrer...

410

411 Et que vous allez appliquer cela plus consciemment maintenant?

412

413 Et maintenant je le fais plus consciemment, oui... c'est très remarquable, donc en
414 fait ce n'est pas tellement farfelu...

415

416 Non... mais ça le semble parfois, surtout au début et parfois ça fait peur au début,
417 mais voilà... encore quelqu'un d'autre?

418

419 Oui, Gino, ce que moi je constate également, parce que j'ai aussi pu donner plus
420 d'attention, donc ainsi dans la pratique, mes collaborateurs viennent souvent dans mon
421 bureau lorsque je suis en train de faire des choses et auparavant j'osais dire et répondre

422 oui et entretemps je continuais à faire autre chose, et maintenant, « entrez et déposez
423 vous » et les choses se résolvent plus facilement et les collaborateurs sont également
424 plus calme

425

426 Oui, parce que tu prends du temps pour eux?

427

428 Oui.

429

430 Est-ce que ça serait possible que, encore une fois ça peut sembler « tiré par les
431 cheveux », parce que vous avez appris ici qu'après un mouvement il y a un point
432 d'appui, que vous prenez du temps avec eux et que vous mettez un point d'appui ? Ou ?

433

434 Ca pourrait, mais je n'y ai pas encore pensé comme ça (à cet égard?)

435

436 Mais en tout cas, c'est cela que vous appliquez?

437

438 Je le fais plus consciemment...

439

440 Plus consciemment, prendre du temps pour l'autre plus consciemment, et pour vous-
441 même?

442

443 Je dois surveiller cela, car je donne beaucoup de temps aux autres, mais entretemps
444 mon travail n'est pas fini et j'ai encore à trouver un peu mon chemin là-dedans...

445

446 D'accord...

447

448 Si vous en avez 30 et qu'ils ont tous 2 à 3 questions par jour, ce n'est pas tellement
449 évident...

450

451 Non, en effet...

452

453 **Frank (FW)** : ça je fais toujours, d'abord pour moi-même et après pour les autres.

454

455 **Gino (G)** : oui, je suis en train de rechercher cette expérience et de voir ce que cela
456 va m'apporter...

457

458 Oui... c'est de nouveau rechercher un équilibre, n'est-ce pas, après chaque
459 changement... encore quelqu'un d'autre ?

460

461 **Gino (GD)** : heum... avant tout, je suis devenu plus conscient de ma
462 posture...comme Olivier l'a exprimé tout à l'heure, si vous parlez aux gens, que vous
463 montrez en fait physiquement ce que vous souhaitez afficher et que vous êtes conscients
464 de cela, si vous voulez avoir consciemment plus d'attention ou être plus conscients que
465 vous le montrez... avant vous étiez peut être effectivement en train d'écouter, mais
466 penchés en arrière, et peut être même avec une attention pleine, mais la personne en
467 face de vous n'avait peut être pas cette impression... permettant ainsi une conversation
468 moins qualitative, donc j'essaie maintenant de le faire tout le temps et ça fonctionne,
469 mais je ne sais pas si ça donne du résultat ou pas...

470

471 Chez l'autre, tu veux dire?

472

473 Chez l'autre, oui. Je ne sais même pas si c'est quelque chose qui donne du résultat
474 ad hoc... je le fais et ça marche.

475

476 Mais tu dis que ça marche?

477

478 Pour moi.

479

480 Pour vous.

481

482 L'impact sur l'autre...

483

484 Tu me dis que c'est une conversation plus qualitative, ça c'est votre expérience?

485

486 C'est mon expérience, je ne peux pas l'exprimer pour les autres, c'est mon
487 expérience... et aussi à la maison, en fait c'est la même chose, ce sont également des
488 gens avec qui on vit ensemble, votre partenaire et vos enfants, j'essaie de le faire de la
489 même manière... je ressens quand même que la discipline est un peu moins grande...
490 mais là ça marche aussi...

491

492 Et là ça travaille également pour vous-même? Là, vous n'avez aussi pas encore reçu
493 de réaction de votre environnement?

494

495 Non, peut être... oui, non je ne l'ai pas encore reçu...

496 Ca pourrait hé!

497 Et est-ce que vous avez ressenti une évolution pendant les sessions?

498

499 Heum...

500

501 Est-ce qu'il y a des choses qui ont plus travaillé pour vous que d'autres?

502

503 Le suivi des sessions et le temps entre eux a fait que vous l'avez eu au moins, cinq
504 fois deux, heum c'est environ 10 semaines... huit semaines dans votre état d'esprit et que
505 vous continuez à le faire, oui... peut-être qu'une formation de deux jours et demi aurait
506 eu beaucoup moins d'impact, donc je pense que c'est bon pour cette matière, je le
507 nommerai comme ça, c'est une bonne façon de l'apprendre...

508

509 Oui, toujours avec une période entre... pour que vous...

510

511 Et, dans ce sens, le suivi des sessions était ok et le genre d'exercices était ok, c'était
512 tout le temps fondé sur la même base, donc il n'y avait pas de surprises, mais cela faisait
513 que cela continuait à vivre dans votre tête... heum, heum... En termes de type
514 d'exercices, contrairement à Olivier, les exercices en position allongée et assise étaient
515 d'une manière ou d'une autre plus agréables ou plus satisfaisants que ceux debout, c'est
516 un ressenti personnel, mais ça sera différent pour tout le monde...

517

518 D'accord, et en faisant ces exercices vous êtes donc devenus plus conscients, plus
519 conscients de vous-même, de votre posture vous avez dit?

520

521 De ma posture, oui. Moi, je suis quelqu'un qui s'arrête (reflète) parfois trop, on me
522 dit, ou qui reste parfois trop dans l'ici et maintenant et qui regarde trop peu vers l'avant
523 ou vers l'arrière, mais ce langage gestuel, ce que vous en avez raconté pendant la
524 première session, je ne connais plus le pourcentage, mais c'était effrayant, en tout cas
525 moi je le nomme effrayant, seule cette conscience me motive déjà de le faire parce que
526 si cela a vraiment tant d'impact, alors... qu'est-ce que ces mots sont encore...

527

528 Heum, heum, vraiment juste soutenir... mais tout à l'heure vous avez également dit
529 de cet exercice avec les bâtons, pour la stabilité, qu'il y avait plus d'unité entre votre
530 tête et votre corps... est-ce que vous remarquez cela aussi dans la vie quotidienne ou
531 dans ces moments-là que vous... ?

532

533 Oui dans les moments que je l'applique consciemment, oui naturellement, parce
534 qu'avec ma tête j'étais déjà là, en tout cas dans ma perception, mais au moment que
535 mon corps est également là, alors ça ressent bien sûr...

536

537 C'est peut être cela que tu veux dire par plus conscient de ta posture ?

538

539 Non, à ce moment je ressens plus de confiance en moi-même... je suis plus
540 convaincant, plus de confiance en moi-même oui...

541

542 Pour toi même, oui d'accord... encore quelqu'un d'autre qui se sent appelé de dire
543 quelque chose ? **Veerle (VC)** ?

544

545 Oui, pendant les sessions c'était principalement une confirmation de ce que vous
546 savez déjà... quels sont les points où vous exagérez parfois ou quels sont vos points de
547 travail (d'attention) et ça revient. Oui, par exemple avec ce bâton tout à l'heure, ça ne se

548 passait pas bien et là vous aviez dit, oui il faut d'abord et avant tout rester avec soi-
549 même et faire que vous bougez au lieu d'être occupé avec le bâton, oui mais moi, je suis
550 occupé avec le bâton et pas avec moi-même... alors oui, cet exemple est apparent hé !

551

552 Qu'en fait vous êtes confrontés ici avec des choses que vous connaissez ou que
553 savez déjà de vous-même, mais corporellement (de façon corporelle)?

554

555 Corporellement oui, c'est quand même très spécial que ça se traduit effectivement
556 dans ce que vous faites !

557

558 Et, qu'est-ce que vous pouvez faire avec cela ? Ou est-ce que ça fonctionne de
559 l'utiliser quelque part ? Ou de prendre cette forme d'attention avec vous ?

560

561 Oui, je pense que l'exercice de tout à l'heure avec les mains collés les uns sur les
562 autres, que ça va aider à... et également dans le cercle, essayez de sentir la personne à
563 votre gauche et à votre droit, que déjà je suis en train de l'appliquer quelque part à ce
564 moment, être conscient que je suis assise sur cette chaise et que les autres sont là aussi,
565 mais que je l'appliquerai toujours, biens sûr que non...

566

567 Non, mais vous l'avez fait une première fois aujourd'hui n'est-ce pas?

568

569 Oui, c'est ça hé, mais ce sont des petits morceaux et je le savais déjà mentalement
570 mais maintenant je l'ai ressenti aussi une fois et ça revient tout le temps, ces mêmes
571 points et oui par le fait d'en être plus occupé, je pense qu'il a un impact sur ce que je fais
572 et oui, en recevant plus de « pincés » que vous le pouvez aussi intégrer un peu plus... je
573 ne sais pas si c'est déjà tellement visible...

574

575 Vous n'avez pas encore reçu de réaction... de quelque chose ou de quelqu'un...

576

577 Pas spécifiquement... Oui, et avec quoi ça a à voir, je ne sais pas si cela a à voir
578 spécifiquement avec cette formation ? J'ai également changé de travail au début de cette
579 année, donc ça peut aussi avoir un impact...

580

581 Je crois avoir le souvenir qu'une des premières fois que vous avez fait ce
582 mouvement latéral, que vous alliez très loin, hé, plus loin que vos limites...

583

584 Oui, cela aussi est très reconnaissable... oui

585

586 Pourtant, il est vrai que je ne l'ai plus revu, ces dernières fois...

587

588 Oui, sûrement, pendant les exercices j'essaie consciemment d'y faire attention...

589

590 Heum, d'accord et ce fait de dépasser vos limites, est-ce que vous le remarquez ?

591

592 Oui, il faut dire, dans la vie quotidienne, je ne le remarque pas tellement...

593

594 Ca vous ne remarquez pas tellement...

595

596 Et également au début, la première fois que vous me l'aviez fait remarquer... de
597 mais allé c'est juste quelque chose que...

598

599 Enfin, plus loin que vos limites ou votre adaptabilité, laissons le dire comme cela...

600

601 Oui et au moment que vous m'aviez fait remarquer, j'ai pensé, mais allé c'est juste
602 quelque chose que, j'aime bien cela, c'est comme joehoe...

603

604 Heum, c'est bien mon point fort, joehoe... hé

605 Oui, je l'ai bien aimé, un peu d'action comme ça... tandis qu'après nous avons
606 encore fait cet exercice et je l'ai moins aimé (apprécié), tandis que maintenant, de plus
607 que je fais ces exercices, j'en jouis de plus en plus, même si je ne vais pas si loin que
608 ça...

609

610 D'accord, encore quelqu'un ? Johan, Veerle, Gregory?

611

612 **Gregory (GVD):** oui, donc je ne dois plus dire mon nom, c'est de la politique...
613 Heum, j'ai trouvé ces exercices en position allongée très relaxant et ils m'ont bien aidé à
614 me reposer... surtout au moment qu'on est invité à sentir avec le pied ou avec le talon.
615 Le soir, normalement vous avez quand même des moments que vous ne vous endormez
616 pas si facilement et à ces moments ça peut vous aidez énormément... en faisant cela
617 vous êtes occupés avec votre corps, raccordé et vous n'avez pas d'autres moments, de
618 ruminations ou de soins en tête, donc ça vous aide beaucoup à vous endormir.

619

620 D'accord!

621

622 Donc, ça c'est vraiment ce que je ressens le plus aujourd'hui...

623

624 Oui...

625

626 Heum, dans la pratique, ce que je fais, c'est d'observer plus le corps des autres
627 personnes, pour y réfléchir et laisser aller ma pensée dessus, heum...

628

629 Heum, pour voir si vous recevez de l'information à partir de cette observation?

630

631 Oui, probablement qu'il y a aussi des choses qui émanent de mon corps, et de voir
632 qu'est-ce que cela fait chez moi...

633

634 Mais que vous prenez plus consciemment de l'information du langage corporel de
635 l'autre?

636

637 Oui et vous voyez que si vous y répondez plus adéquat, que vous avez plus d'impact
638 sur la totalité...

639

640 Et qu'est-ce que vous voulez dire avec ça?

641

642 Vous restez plus relié, parce que vous voyez ce qui se passe...

643

644 Heum, heum... et vous en avez des effets positifs?

645

646 Je le pense bien, mais je ne peux pas le confirmer... heum...

647

648 Non, mais c'est ton ressenti...

649

650 Oui, j'ai ce ressenti, oui

651

652 Naturellement que vous ne pouvez pas le confirmer, mais c'est votre ressenti hé.

653 C'est votre expérience qui compte, c'est le cas chez l'expérience de tout le monde à ce

654 moment et ça peut être totalement différent...

655

656 Oui, on ne le demande pas de manière active, n'est-ce pas, est-ce que vous avez

657 vécu cette conversation de manière différente!

658

659 Non, non, mais c'est votre ressenti... heum, heum, d'accord.

660

661 Moi, j'ai un exemple de cette semaine, **Frank (FW)** : J'étais rentré chez Marc Claes

662 et Marc continue toujours à taper sur son écran. Donc, je suis entré et il était en train de

663 taper et j'ai simplement gardé le silence... autrement tout ce que j'ai à dire sort

664 directement. J'ai attendu jusqu'au moment qu'il me regardait... j'ai commencé à parler

665 et après 5 secondes il est retourné vers son écran et a commencé à taper et moi j'ai de

666 nouveau gardé le silence... et il m'a regardé de nouveau et j'ai recommencé à parler et

667 il n'a plus regardé son écran...

668

669 Risée générale... c'est tellement vrai ! Et...

670

671 L'éducation des autres...

672

673 Oui, mais non, ce n'était pas mon intention, mais j'étais bien, je veux vraiment votre
674 attention ! C'est vraiment une coïncidence, mais j'y ai réfléchi après coup...

675

676 Et il n'a pas répliqué là-dessus ou il n'en a rien dit ?

677

678 Non, mais je n'ai rien demandé non plus hé !

679

680 Non, mais c'était comme ça...

681

682 Oui, c'était de, pour un moment de oui, je veux avoir votre attention pour moi
683 seule...

684

685 Je veux avoir votre attention pleine...

686

687 Et après 5 secondes il était de nouveau de allé commence, mais il n'a rien dit hé, il a
688 juste continué et il n'a rien dit, il a regardé et après on a eu la conversation et ce n'était
689 que 2 minutes et après je suis sorti, mais je l'avais vraiment... il a tout bien entendu,
690 j'en suis sûr...

691

692 Heum, heum, il a écouté dans le vrai sens du mot !

693

694 Oui !

695

696 D'accord...

697

698 **Gregory (GVD)** : au moment que vous exprimez cela, je suis conscient de la
699 question que vous m'avez posé de, au moment que vous avez ce temps d'intervision, on
700 le nommera comme ça, que souvent au moment que quelqu'un vous demande quelque
701 chose, que vous pouvez avoir une attention dispersée et que cela a un effet sur la
702 totalité...

703

704 Oui, et quel effet alors ?

705

706 Oui, mais on a les deux côtés, hé (**FW**)

707

708 Oui, quel effet sur l'autre, dans sa globalité...

709

710

711 Heum, heum, l'impact, oui (**GD**)

712

713 Je crois que j'ai entendu presque tout le monde, hé, encore seulement **Veerle**
714 (**VCR**), hé ? Est-ce que vous voulez dire encore quelque chose ?

715

716 Oui, bah, la plupart des choses ont déjà été dit dans ma place !

717

718 **Johan (JVC)** : Oui, pour moi aussi, mais qu'il s'agit parfois de petits mouvements,
719 cette conscience, ces exercices en position allongée et les exercices debout, que quelque
720 part, si vous êtes conscients de cela, que vous sentez bien comment vous utilisez vos

721 muscles ou que vous vous arrêtez à certaines choses, de mouvements qui sont naturels,
722 que vous êtes conscients qu'il y a plusieurs facettes...

723

724 Qu'en fait, qu'il y a plusieurs nuances ...

725

726 Oui et qu'il y a quelque chose derrière cela...

727

728 Et qu'est-ce que tu veux dire avec quelque chose derrière cela ?

729

730 Pourquoi on fait certains mouvements ou...

731

732 Heum, heum... est-ce que vous pensez surtout aux différents paramètres du
733 mouvement que nous avons mentionnés, donc que vous utilisez une certaine amplitude
734 ou que vous dépassez vos limites. Est-ce que ce sont ces paramètres ?

735

736 Oui et également ces paramètres que vous disiez, que vous preniez effectivement
737 votre espace...

738

739 Oui, que vous le preniez ou pas, que cela reflète quelque part la personne qui vous
740 êtes ou qui vous êtes devenue...

741

742 Oui.

743

744 Heum, Heum... qu'en fait que vous appreniez des choses de vous-même à partir de
745 votre corps, est-ce que c'est cela ce que tu veux dire ?

746

747 Oui.

748

749 Et parfois des choses subtiles, est-ce que c'est cela ce que tu veux dire ?

750

751 Des choses subtiles, oui.

752

753 D'accord, et vous, **Veerle (VCR)**?

754

755 Chez moi, c'est surtout... je suis en fait d'accord avec certaines personnes ici. Les
756 mouvements, les exercices en position allongée, plat sur le sol, étaient également les
757 plus faciles pour moi, aussi parce que je pourrais les utiliser afin de mieux dormir,
758 comme Gregory l'a exprimé. Heum... en fait, j'étais dans ces sessions également à la
759 recherche du but et du pourquoi. En partie, j'ai beaucoup appris sur moi-même, mais j'ai
760 quand même manqué en partie à ce que je peux en faire en tant que dirigeant vis à vis
761 des gens et j'avais pensé de trouver cela un peu plus. Oui, peut-être que je devrais aussi
762 observer les gens plus consciemment... Et pour le reste, c'est un peu comme Veerle l'a
763 exprimé aussi, une confirmation d'un certain nombre de choses que je connaissais déjà...

764

765 Mais, que vous avez actuellement ressenti de manière corporelle...

766

767 Oui, de manière corporelle... comme dépasser mes limites, ça j'ai ressenti quelques
768 fois... avec Gregory j'ai une fois fait un exercice et aujourd'hui c'était également avec

769 ces bras ... avec le mouvement, que je voulais vraiment dépasser mes limites avec le
770 mouvement, ne pas que cela ressent inconfortable, mais je le reconnais bien...

771

772 Et cela ne vous gêne pas dans la vie quotidienne ? Ce dépassement de vos limites ?

773

774 En fait, non...

775

776 D'accord et en ce qui concerne les liens, ils sont en fait différents pour beaucoup de
777 gens, donc c'est très difficile de poser des liens généraux et finalement c'est un peu
778 l'objectif que chacun cherche pour soi-même ce que pourraient être les liens, mais la
779 base est de partir de son propre corps... de faire des choses à partir de cette stabilité et
780 de cette force. Donc, c'est difficile de poser des liens généraux. Enfin... en tout cas,
781 c'est aussi un point d'attention de prendre avec moi au moment qu'une telle formation
782 serait donnée de nouveau... donc je le garde afin de le travailler et de l'amplifier
783 éventuellement. Est-ce qu'il y a encore quelqu'un d'autre qui a quelque chose à ajouté ?

784

785 **Frank (FW) :** Pour moi, c'est plutôt un avantage que c'est ouvert et que vous le
786 cherchez vous-même ! Parce que sinon, je n'aurai pas cherché dans cette direction...
787 mais ça c'est simplement de ma part...

788

789 **Frank (FVP):** Je m'adjoins à cela en fait, parce qu'en fait c'est seulement ce
790 partage, cet arrêt temporel, de ... cette corporalité aussi, car si personne ne le vous
791 raconte, vous ne vous y arrêtez pas et c'est ça que j'en ai assimilé en fait et maintenant
792 pour moi c'est surtout écouter mon corps, écouter plus qu'avant et ça se retrouve dans
793 des petites choses. Par exemple, maintenant au moment que je vais dormir et je prends
794 ma bonne position, je prends d'office plus d'espace pour moi-même, avant je ne m'y
795 arrêtais pas, vous vous posez et vous dormez mais maintenant je traite ça
796 consciemment... ou bien je n'ai pas une bonne posture à mon bureau et maintenant je

797 reçois des signaux de mets toi bien, sinon tu vas souffrir à ton dos tout à l'heure ou ne
798 t'assoie pas trop en bas (en dessous), j'écoute mon corps... ou au moment que j'ai la
799 septième réunion d'affilée et mon corps me dit « arrête toi un moment, va à la toilette »,
800 une lâcher-prise des tensions pour un moment, sinon tu vas passer tes limites... ça sont
801 des choses, des situations concrètes que je prends avec moi.

802

803 Heum, heum...

804

805 Aussi comment je parais, le langage corporel que je rayonne aux autres, ça je traite
806 plus consciemment... dans le sens que parfois, au moment que je ressens ai, je n'ai pas
807 suffisamment d'attention ou ça doit aller vite et je sais que je parais comme stop, je suis
808 ici pour faire mon truc, que là je vais le nommer simplement...

809

810 Oui, donc que vous renseignez les gens de, d'accord, maintenant je n'ai pas
811 beaucoup de temps, donc...

812

813 Oui, je sais qu'à ce moment ça paraît comme ça et je ressens le stress dans mon
814 corps et en fait dans dix minutes je dois déjà être ailleurs et je veux bien encore
815 communiquer ce message mais je ne veux pas envahir... de maintenant il faut
816 m'écouter un moment... mais je sais que je le communique de toute façon, donc à ce
817 moment je le raconte...

818

819 Et est-ce que vous recevez une réaction là-dessus ?

820

821 Oui, la plupart des gens disent de ah oui et le comprennent et c'est bien reconnu... à
822 ce moment tu l'enlève...

823

824 A ce moment, il n'y a plus de problème...

825

826 Non et autrement si, « vous arrivez ici d'une telle manière »...

827

828 Vous venez le dire rapidement hé

829

830 Oui, un peu comme ça. Et je remarque également, un peu comme Johan l'a exprimé,
831 que j'observe effectivement plus les gens et comment ils apparaissent et aujourd'hui par
832 exemple j'avais une conversation de développement avec quelques collègues et je
833 disais : « oui, en fait il fallait prendre parfois une photo du visage de tout le monde au
834 moment que nous sommes en train d'avoir un briefing et de le montrer à tout le monde,
835 là je crois que vous allez tomber tous de votre chaise »

836

837 Heum, heum...

838

839 Et ce sont des choses qu'on prend inconsciemment avec (en soi-même) et qui ont
840 quand même quelque chose à offrir...

841

842 Des choses que vous traitez différemment et que vous avez intégré maintenant...

843

844 Ca je trouve quand même un surplus en tant que dirigeant, que vous posez votre
845 attention dessus...

846

847 Oui et ça se retrouve surtout dans des petites choses et pas tellement dans des
848 grandes, mais ce sont les petites choses qui auront pas mal d'impact sur les autres,
849 comme par exemple cette demande d'attention...

850

851 Oui...

852

853 D'accord, donc pour vous c'était un avantage que ça restait ouvert et que vous
854 deviez le chercher vous-même ou pas ? Je ne l'ai pas très bien compris...

855

856 Je l'ai fait plutôt inconsciemment. Je comprends bien, au début vous avez quelque
857 chose de, moi aussi je suis quelqu'un qui aime les objectifs et une direction et une
858 structure etc. et au début c'était de ou est-ce que cela me va emmener ? Mais oui, vous
859 faites un lâcher prise et vous savez, qu'en tout cas vous ne pouvez pas le contrôler et
860 vous vous laissez flotter et vous voyez ce qui en sort et en fin de compte, si je regarde à
861 la fin du trajet, là je pense, finalement oui, ce n'est pas mal du tout...

862

863 Un lâcher prise des plans d'actions, des listes à réaliser, parfois ce n'est pas si mal
864 que ça hé ! D'accord, voilà ! Je veux vous remercier énormément...

Chapitre II. Analyse qualitative

II. 1. Leur point de vue sur la dynamique de la Pédagogie Perceptive

L'extra-quotidienneté	Prendre le temps	Oui, dans mon cas, <u>recevoir le temps</u> de sentir et de penser... (I, IC, 651-652)
		en général, <u>prendre le temps</u> et le planifier explicitement (I, RW, 660)
		Je m'adjoins à cela en fait, parce qu'en fait c'est seulement <u>ce partage, cet arrêt temporel, de ... cette corporalité</u> aussi, car si personne ne le vous raconte, vous ne vous y arrêtez pas et c'est ce que j'en ai assimilé (II, FVP, 764-766)
Les mouvements	Les mouvements en soi	Chez moi... la simplicité des exercices et leur impact énorme m'étonnaient surtout... (I, WV, 611-612)
		C'est une combinaison, <u>d'une part le mouvement</u> mais surtout le feedback, la parole... s'attarder consciemment sur les choses, ce qui vous fait penser, s'attarder consciemment et alors tu apprends le plus hé... (I, MVV, 654-656)
	L'intention	La différence entre mouvement et mouvement avec une intention, ça, je trouve important... (I, KBE, 722-723)
	La lenteur	Le fait que tu le fais avec une certaine lenteur (I, RW, 677)
		le plus important pour moi est la lenteur dans le mouvement (I, IC, 30)
Le mouvement subjectif	Et aussi le fait que la distance devenait beaucoup plus longue peut également faire partie de l'effet... (I, RW, 682-683)	
Un mouvement conscient pendant le trajet	J'ai surtout appris du mouvement, de l'évolution du point A vers point B, que par un mouvement conscient on voit et remarque énormément entretemps et donc on apprend sur le processus, les gens et moi-même (I, IC, 36-38)	
L'accompagnement verbal	La voix	Le premier jour, j'ai pensé que, hé, je n'arriverai pas à faire cela mais après, avec ces mouvements, je pouvais me laisser aller et <u>j'ai remarqué que votre voix, un peu hypnotique, allé un peu monotone comme ça, a fait que je pouvais y aller plus facilement, dans cette conscience en fait...</u> (I, IAG, 604-607)
		également le contexte, <u>et ta voix</u> (I, RW, 661)

La pédagogie perceptive et la présence des leaders

	La directivité informative	<p>Pour moi, c'était surtout l'explication pendant les exercices, de maintenant sentez ceci et après cela, en fait ça aide à en devenir conscient... à tel point que si vous dites quelque chose, alors on le sent, on en obtient l'expérience... (I, KDC, 616-618)</p> <p>Ce qui était important pour moi, c'était la manière dont tu nous questionnes après l'expérience, par exemple est-ce que tu as ressenti cela... par exemple qu'est-ce que cela a fait chez toi? (...) mais sans que toi tu le nommes... et tu commences à penser et cela fait que pendant ces séances tu fais beaucoup d'expériences et d'apprentissages... parce que tu ne nommes jamais quelque chose de mauvais, mais au moment qu'il n'y a qu'une tendance vers quelque chose, tu reçois déjà l'information... comme tu m'as également questionné et ça te fait réfléchir mais sans donner la réponse... (I, BB, 630-639)</p> <p>C'est une combinaison, d'une part le mouvement mais surtout le feedback, la parole... s'attarder consciemment sur les choses, ce qui vous fait penser, s'attarder consciemment et alors tu apprends le plus hé... (I, MVV, 654-656)</p> <p>... par exemple l'exercice à deux où on devrait rouler la tête et heu... si tu disais relâche la tête, je ressentais que la tête devenait très lourde et à ce moment je peux sentir le relâchement... (I, BB, 523-525)</p> <p>Par exemple, est-ce que c'est difficile pour toi de suivre? Dans cette exercice avec les bâtons... avoir le sentiment que c'est difficile de suivre... après coup je me suis réalisé, pas au travail mais bien à la maison! (I, WV, 106-108)</p> <p>Je m'adjoins à cela en fait, parce qu'en fait c'est seulement <u>ce partage, cet arrêt temporel, de ... cette corporalité aussi</u>, car si personne ne le vous raconte, vous ne vous y arrêtez pas et c'est ce que j'en ai assimilé (II, FVP, 764-766)</p>
La construction des sessions	La construction des sessions favorise l'apprentissage	Le suivi des sessions et le temps entre eux a fait que vous l'avez eu au moins, cinq fois deux, heum c'est environ 10 semaines... huit semaines dans votre état d'esprit et que vous continuez à le faire, oui... peut-être qu'une formation de deux jours et demi aurait eu beaucoup moins d'impact, donc je pense que c'est bon pour cette matière, je le nommerais comme ça, c'est une bonne façon de l'apprendre... (II, GD, 484-488)
	La participation aux sessions où les exercices ont des effets	Durant la période de ces sessions, j'ai eu le sentiment, aussi bien au travail qu'à la maison, de prendre plus de moments de repos pour moi-même, plus de moments de recul, de me poser dans l'ici et maintenant et à partir de là, communiquer plus consciemment avec les autres. Est-ce que c'est <u>dû aux exercices ou au fait de participer à ces sessions</u> , là je n'en suis pas encore sur. J'espère que je vais garder cela dans le futur, mais je vais devoir attendre ce futur pour voir si c'est effectivement permanent (II, OD, 324-334)

La pédagogie perceptive et la présence des leaders

<p>La construction de la séance</p>	<p>Restaurer le calme, chasser l'agitation au début de la séance</p>	<p>et aussi le fait que chaque séance on commençait à restaurer le calme en soi, toujours d'une autre manière... avant de faire autre chose, avec les autres ou le bâton ou n'importe, <u>il y avait toujours un moment, avec la tête ou avec les pensées vers l'appui ou ressens l'appui, ce qui fait que le flux de pensées, pour chasser l'agitation qui était encore là...</u> (I, RW, 661-665)</p> <p>Et, dans ce sens, le suivi des sessions était ok et <u>le genre d'exercices était ok, c'était tout le temps fondé sur la même base, donc il n'y avait pas de surprises</u>, mais cela faisait que cela continuait à vivre dans votre tête... (II, GD, 492-494)</p>
<p>Le contenu des séances</p>	<p>La lecture de mouvement</p>	<p><u>j'ai bien aimé l'exercice où nous avons fait le mouvement pendant que les autres nous observaient</u> parce que cela m'a révélé mon rythme et le démarrage rapide et également la partie de la vitesse adaptée des bras et des jambes durant le mouvement, que tu en deviens conscient, cette partie de conscientisation... (I, KBE, 490-493)</p> <p>... et aussi les exercices communs, où on recevait en fait du feedback, qui était vrai pour moi (I, BB, 515-516)</p>
<p>L'éveil sensoriel en position allongée</p>	<p><u>les exercices en position allongée et assise</u> étaient d'une manière ou d'une autre plus agréables ou plus satisfaisants que ceux debout, c'est un ressenti personnel, mais ce sera différent pour tout le monde (II, GD, 495-497)</p> <p>... je suis en fait d'accord avec certaines personnes ici. <u>Les mouvements, les exercices en position allongée, plat sur le sol, étaient également les plus faciles pour moi</u>, aussi parce que je pourrais les utiliser afin de mieux dormir (II, VCR, 730-732)</p> <p>Heum, <u>j'ai trouvé ces exercices en position allongée très relaxants et ils m'ont bien aidé à me reposer...</u> surtout au moment où on est invité à sentir avec le pied ou avec le talon.(II, GVD, 592-594)</p>	
<p>Les accordages</p>	<p>Ce qui m'a personnellement le plus nourri, ce sont les exercices debout, parce que ce sont ceux que je préfère effectuer (II, OD, 318-319)</p> <p><u>J'ai une très bonne sensation avec ces exercices et ces mouvements.</u> Surtout les mouvements parce qu'ils me donnent en même temps relâchement et énergie (I, KBE, 192-194)</p>	
<p>La construction de la globalité</p>	<p>le fait que tu demandes d'abord de sentir un point et puis plusieurs points et à un moment donné ça devient une globalité en fait... (I, RW, 677-678)</p> <p>Oui, ce que Ruben raconte et ce qui est très important pour moi, <u>c'est la construction de l'histoire, que d'abord on a un point, puis deux, puis plus et finalement beaucoup</u> et si tu en a beaucoup, je trouve qu'on peut plus se concentrer sur la sensation et ça marche dans des étapes... (I, KG, 692-695)</p>	
<p>Un apprentissage actif</p>	<p>Pour moi, c'est <u>plutôt un avantage que c'est ouvert et que vous le cherchez vous-même</u> ! Parce que sinon, je n'aurai pas cherché dans cette direction (II, FW, 760-761)</p>	

		et ça te fait réfléchir mais sans donner la réponse... et quelqu'un peut dire, j'aime bien le recevoir en direct, mais je suis plutôt un bricoleur (homme à tout faire)... donc je préfère essayer les choses au lieu de recevoir tout prêt... Donc pour moi, c'était très agréable (I, BB, 640-647)
--	--	--

II. 2. Les indicateurs de transfert de la présence dans leur vie personnelle

Plus calme dans la voiture, récupération d'énergie, même une « énergie relâchée »	Je fais également ces exercices quand je suis dans la voiture par exemple, quand je suis dans <u>des embouteillages</u> , je ne me fais pas pourchasser hé. En fait, il y a beaucoup d'éléments qui me font relâcher... <u>même dans les embouteillages je fais des exercices</u> et il y a de la <u>récupération d'énergie</u> tandis qu'avant c'était simplement un stress énorme...(...) Le plus important c'est de ne pas se laisser inciter hé, c'est mieux d'arriver un peu en retard sur la réunion, <u>de rester calme et d'utiliser ce temps</u> . Et maintenant, j'ai certainement autant d'énergie qu'avant, hé... (I, BB, 166-172)
	en général je peux dire que je suis plus calme en roulant, en général... (...) Et cela m'a sauté à l'œil sur le trajet retour vers la maison après les cours qui était totalement différent et plus calme et ceci a graduellement pu persister le matin et les autres jours... (I, KG, 306-313)
	... rouler en voiture de manière <u>plus calme, ça je remarque aussi et pas directement accélérer...</u> (...) Moins qu'avant...oui, garder plus de distance...oui, autrement en tout cas... (I, KBE, 326-331)
	<u>je peux le faire le soir, mais pas le matin...</u> à ce moment je suis toujours dans un rush... se lever, faire toute sorte de choses... (I, WV, 333-334)
	et j'ai aussi écouté cette histoire de la voiture et oui, moi aussi je suis beaucoup plus calme qu'auparavant, mais je ne crois pas que cela a seulement à voir avec ceci... il y a toujours des différentes choses qui font que... je le dis, c'est possible que cela a quelque chose à voir avec ça, oui... (...) (I, HT, 403-406) Ce que j'ai bien eu, lundi dernier j'ai passé un examen médical, un scan ou quelque chose comme ça... et normalement au moment que je dois passé quelque chose comme ça, je serai surélevé et plein de stress, qu'est-ce qui va se passer là et oui... tandis que maintenant je ne l'ai pas eu, je l'ai bien remarqué... et ma femme me l'a dit également, de maintenant tu es beaucoup plus calme... pas que c'est si spécial, tu sais, mais je ne l'ai pas eu... (I, HT, 410-414) (MVV): ça m'a frappé aussi... comparé avec le début des cours, il est beaucoup plus calme... c'est une différence incroyable! (I, MVV, 454-455)
Une plus grande facilité à lâcher-prise	Je remarquais également qu'au moment que j'avais cours le vendredi après-midi, j'avais un bon week-end... plus détendu... à ces moments <u>j'avais plus de facilité à lâcher-prise</u> (I, WV, 112-114)
Une « énergie relâchée »	mais je <u>reconnais le relâchement et en même temps l'énergie...</u> parce que si on retourne à la <u>maison</u> ou si on va travailler,

La pédagogie perceptive et la présence des leaders

	on ressent les deux, <u>cette énergie et le relâchement en même temps...</u> (I, RW, 353-355)
Une autre relation familiale	ma femme qui me disait, vas-y parce qu'elle sentait la différence pendant le weekend après les cours, tu prends ça quand même avec... et apparemment elle en fait l'expérience et je le sens également... (...) Oui, on le remarque quand même, la manière également dont on traite ses enfants, c'est différent qu'auparavant... (I, RW, 359-367)
Une autorégulation du stress et du tension	et ça m'aide également <u>de lâcher certaines choses le soir...</u> (...) Oui, avec des exercices différents... (...) <u>cet exercice sur la chaise avant et arrière...</u> ça ne marche pas toujours hé! (...) <u>Ma respiration...</u> Oui, oui et puis l'exercice avec... (il fait un mouvement avec sa tête) (...) Oui, oui, <u>le train de mes pensées se tait, ça devient plus calme dans ma tête et je m'endors plus facilement.</u> (I, WV, 123-150)
	j'ai trouvé ces exercices en position allongée très relaxants et ils m'ont bien aidé à me reposer... surtout au moment où on est invité à sentir avec le pied ou avec le talon. Le soir, <u>normalement vous avez quand même des moments où vous ne vous endormez pas si facilement et à ces moments ça peut vous aide énormément... en faisant cela vous êtes occupés avec votre corps, raccordé et vous n'avez pas d'autres moments, de ruminations ou de soins en tête, donc ça vous aide beaucoup à vous endormir</u> (II, GVD, 592-598)
Une conscience du mouvement, avec des mouvements plus fluides et des temps de pratique	... et ce que je fais également c'est m'occuper plus consciemment de mon mouvement dans le sens que je fais des mouvements plus fluides et que je fais de temps en temps ce mouvement sur le côté... (I, IAG, 269-271)
Des moments de repos, de recul	Vers la droite et vers la gauche oui, pas la totalité des exercices. Par de petits mouvements être occupé de son corps de façon plus consciente ...Poser mon attention sur mon corps et insérer un point de repos hé...(I, KBE, 201-214)
	Je fais également ces exercices quand je suis dans la voiture par exemple, quand je suis dans <u>des embouteillages</u> , je ne me fais pas pourchasser hé. En fait, il y a beaucoup d'éléments qui me font relâcher... <u>même dans les embouteillages je fais des exercices</u> (I, BB,
	Durant la période de ces sessions, j'ai eu le sentiment, aussi bien au travail qu'à la maison, de prendre plus de moments de repos pour moi-même, plus de moments de recul, de me poser dans l'ici et maintenant et à partir de là, communiquer plus consciemment avec les autres. (II, OD, 324-326)

<p>Une écoute corporelle</p>	<p>et maintenant pour moi <u>c'est surtout écouter mon corps, écouter plus qu'avant et ça se retrouve dans des petites choses.</u> Par exemple, maintenant au moment où je vais dormir et je prends ma bonne position, je prends d'office plus d'espace pour moi-même, avant je ne m'y arrêtais pas, vous vous posez et vous dormez mais maintenant je traite ça consciemment... ou bien je n'ai pas une bonne posture à mon bureau et maintenant je reçois des signaux de mets toi bien, sinon tu vas souffrir à ton dos tout à l'heure ou ne t'assoie pas trop en bas (en dessous), j'écoute mon corps... ou au moment que j'ai la septième réunion d'affilée et mon corps me dit « arrête toi un moment, va aux toilettes », une lâcher-prise des tensions pour un moment, sinon tu vas passer tes limites... ça sont des choses, des situations concrètes que je prends avec moi. (II, FVP, 766-775)</p> <p>Vers la droite et vers la gauche oui, pas la totalité des exercices. Par de petits mouvements être occupé de son corps de façon plus consciente ...Poser mon attention sur mon corps et insérer un point de repos hé...(I, KBE, 201-214)</p>
<p>Une conversation plus qualitative</p>	<p>Tu me dis que c'est une conversation plus qualitative, ça c'est votre expérience? C'est mon expérience, je ne peux pas l'exprimer pour les autres, c'est mon expérience... et aussi à la maison, en fait c'est la même chose, ce sont également des gens avec qui on vit ensemble, votre partenaire et vos enfants, j'essaie de le faire de la même manière... je ressens quand même que la discipline est un peu moins grande... mais là ça marche aussi... (II, GD, 466-471)</p>
<p>Une présence facilitant la communication</p>	<p>Durant la période de ces sessions, j'ai eu le sentiment, aussi bien au travail qu'à la maison, de prendre plus de moments de repos pour moi-même, plus de moments de recul, <u>de me poser dans l'ici et maintenant et à partir de là, communiquer plus consciemment avec les autres.</u> (II, OD, 324-326)</p>

II. 3. Les indicateurs de transfert de la présence dans leur vie professionnelle

<p>Une attention au corps donne une clarté mentale</p>	<p>si je devais par exemple aller vers une réunion, je me pressais d'y arriver et <u>ça me coutait un quart d'heure avant de pouvoir suivre et de participer à la réflexion etc. Tandis que maintenant, je suis conscient comment je bouge, comment je me sens, quels muscles j'utilise et je porte mon attention sur mon corps au lieu de cette réunion et puis j'entre et même si je suis 5 minutes en retard, je peux suivre immédiatement parce que ma concentration est beaucoup plus calme et plus pure.</u> (I, BB, 162-168)</p>
<p>Une attention corporelle facilite les conversations</p>	<p>chaque fois que j'ai des conversations professionnelles maintenant, je remarque que si j'ai une posture bien droite et les deux pieds posés au sol, ces <u>conversations se passent apparemment plus facilement</u> (II, OD, 352-354)</p>
<p>Une attention pour les collaborateurs facilite</p>	<p>ce que moi je constate également, parce que <u>j'ai aussi pu donner plus d'attention, donc ainsi dans la pratique,</u></p>

l'interaction et la solution de problèmes	mes collaborateurs viennent souvent dans mon bureau lorsque je suis en train de faire des choses et auparavant j'osais dire et répondre oui et entretemps je continuais à faire autre chose, <u>et maintenant, « entrez et déposez vous » et les choses se résolvent plus facilement et les collaborateurs sont également plus calme</u> (II, G, 405-409)
A la recherche d'un nouveau équilibre	Je dois surveiller cela, car je donne beaucoup de temps aux autres, mais entretemps mon travail n'est pas fini et j'ai encore à trouver un peu mon chemin là-dedans... Si vous en avez 30 et qu'ils ont tous 2 à 3 questions par jour, ce n'est pas tellement évident... oui, je <u>suis en train de rechercher cette expérience et de voir ce que cela va m'apporter...</u> (II, G, 427-439)
Une attention dispersée a un effet sur la totalité	que souvent au moment où quelqu'un vous demande quelque chose, que vous <u>pouvez avoir une attention dispersée et que cela a un effet sur la totalité...</u> (II, GVD, 676-677)
Une action calme, sereine	La plus grande différence pour moi est le fait qu'avant si je devrais faire quelque chose ou me mettre en action, c'était toujours très brute et très vite. (...) Oui, je sautais directement dessus. Et maintenant, je le fais beaucoup plus lentement... (I, BB, 154-160) Je remarque que je <u>peux rester plus calme en situation difficile...</u> (...) Ca marche pas toujours hé, mais quand il y a des problèmes, je peux les aborder autrement et de manière plus consciente... et rester plus calme... (...) Au travail, ça marche assez bien, mais à la maison ça reste plus difficile...(I, WV, 228-237) (BB) : moi, je peux en témoigner. (...) Je me trouve dans le même couloir, dans le bureau à côté, et avant il pouvait réagir de manière assez forte, mais maintenant je remarque que la plupart du temps, <u>il peut réagir plus calmement même au moment que les choses tournent mal.</u> (I, BB, 241-247)
Une « énergie relâchée »	mais je <u>reconnais le relâchement et en même temps l'énergie...</u> parce que si on retourne à la maison ou si on va travailler, on ressent les deux, <u>cette énergie et le relâchement en même temps...</u> (I, RW, 353-355)
Prendre plus de repos, de recul	Durant la période de ces sessions, j'ai eu le sentiment, aussi bien au travail qu'à la maison, <u>de prendre plus de moments de repos pour moi-même, plus de moments de recul,</u> de me poser dans l'ici et maintenant et à partir de là, communiquer plus consciemment avec les autres. (II, OD, 324-326)
Une écoute corporelle	bien je n'ai pas une bonne <u>posture à mon bureau et maintenant je reçois des signaux de mets toi bien,</u> sinon tu vas souffrir du dos tout à l'heure ou ne t'assoie pas trop en bas (II, FVP, 770-772) ... ou au moment où j'ai la septième réunion d'affilée et mon corps me dit « arrête toi un moment, va aux toilettes », une lâcher-prise des tensions pour un moment, sinon tu vas passer tes limites... ce sont des choses, des situations concrètes que je prends avec moi. (II, FVP, 773-775)
Une présence corporelle facilite la conversation	avant tout, je suis devenu plus conscient de ma posture ... permettant ainsi une conversation moins qualitative, donc j'essaie maintenant de le faire tout le temps et ça fonctionne (II, GD, 444-451)

La pédagogie perceptive et la présence des leaders

	<p>Aussi, <u>comment je parais, le langage corporel que je rayonne aux autres, je traite ça plus consciemment...</u> dans le sens où, parfois, au moment où je ressens que, je n'ai pas suffisamment d'attention ou ça doit aller vite et je sais que je parais comme stop, je suis ici pour faire mon truc, que là je vais le nommer simplement... Oui, je sais qu'à ce moment ça paraît comme ça et je ressens le stress dans mon corps et en fait dans dix minutes je dois déjà être ailleurs et je veux bien encore communiquer ce message mais je ne veux pas envahir... de maintenant il faut m'écouter un moment... mais je sais que je le communique de toute façon, donc à ce moment je le raconte... Oui, <u>la plupart des gens disent de ah oui et le comprennent et c'est bien reconnu... à ce moment tu l'enlèves...</u> (II, FVP, 779-795)</p>
Poser un point d'appui demande une adaptation de l'autre	<p>J'étais rentré chez Marc Claes et Marc continue toujours à taper sur son écran. Donc, je suis entré et il était en train de taper et <u>j'ai simplement gardé le silence... autrement tout ce que j'ai à dire sort directement.</u> J'ai attendu jusqu'au moment qu'il me regardait... j'ai commencé à parler et après 5 secondes il est retourné vers son écran et a commencé à taper et <u>moi j'ai de nouveau gardé le silence...</u> et il m'a regardé de nouveau et j'ai recommencé à parler et il n'a plus regardé son écran...Oui, mais non, ce n'était pas mon intention, <u>mais j'étais bien, je veux vraiment votre attention !</u> C'est vraiment une coïncidence, mais j'y ai réfléchi après coup... (...) Oui, c'était de, pour un moment de oui, je veux avoir votre attention pour moi seule... (...) Et après 5 secondes il était de nouveau de allé commence, mais il n'a rien dit hé, il a juste continué et il n'a rien dit, il a regardé et après on a eu la conversation et ce n'était que 2 minutes et après je suis sorti, mais je l'avais vraiment... <u>il a tout bien entendu, j'en suis sûr</u> (II, FW, 640-666)</p>
Une présence au présent facilitant la communication	<p>Durant la période de ces sessions, j'ai eu le sentiment, aussi bien au travail qu'à la maison, de prendre plus de moments de repos pour moi-même, plus de moments de recul, de me poser dans l'ici et maintenant et à partir de là, communiquer plus consciemment avec les autres. (II, OD, 324-326)</p>
Une présence soi et aux autres a plus d'impact sur la totalité	<p>c'est <u>d'observer plus le corps des autres personnes, pour y réfléchir et laisser aller ma pensée dessus</u> probablement qu'il y a aussi des choses qui émanent de mon corps, et de voir qu'est-ce que cela fait chez moi... Oui et vous voyez que si vous y répondez plus adéquat, que vous avez plus d'impact sur la totalité... Vous restez plus relié, parce que vous voyez ce qui se passe...(II, GVD, 606-621)</p>
Une présence à soi donne accès à des nuances	<p>mais qu'il s'agit parfois de petits mouvements, cette conscience, ces exercices en position allongée et les exercices debout, que quelque part, si vous êtes conscients de cela, que vous sentez bien comment vous utilisez vos muscles ou que vous vous arrêtez à certaines choses, de mouvements qui sont naturels, que vous êtes conscients qu'il y a plusieurs facettes... Oui et qu'il y a quelque chose derrière cela... Pourquoi on fait certains mouvements ou... Oui et également ces paramètres que vous disiez, que vous preniez effectivement votre espace... Des choses subtiles, oui. (II, JVC, 693-726)</p>
Une présence à soi	<p><u>Donc aussi plus d'attention pour moi-même, pour ce que quelque chose me fait et être plus conscient de</u></p>

	<u>cela</u> . Également que ce qu'on ressent, on le rayonne et que la posture parle beaucoup de l'état d'être. Pour moi, mais aussi pour les autres. En tant que team manager c'est une entrée supplémentaire pour coacher les gens ou pour me positionner.(I, IC, 40-43)
Une présence aux autres, un surplus en tant que dirigeant	<u>j'observe effectivement plus les gens et comment ils apparaissent</u> et aujourd'hui par exemple j'avais une conversation de développement avec quelques collègues et je disais : « oui, en fait il fallait prendre parfois une photo du visage de tout le monde au moment où nous sommes en train d'avoir un briefing et de la montrer à tout le monde, là je crois que vous allez tomber tous de votre chaise » Et ça sont des choses qu'on prend inconsciemment avec (en soi-même) et qui ont quand même quelque chose à offrir... <u>Ca je trouve quand même un surplus en tant que dirigeant, que vous posez votre attention dessus</u> (II, FVP, 804-808)
La lecture du mouvement et de la posture une entrée supplémentaire en tant que team manager	Donc aussi plus d'attention pour moi-même, pour ce que quelque chose me fait et être plus conscient de cela. Également que ce qu'on ressent, on le rayonne et que la posture parle beaucoup de l'état d'être. Pour moi, mais aussi pour les autres. En tant que team manager c'est une entrée supplémentaire pour coacher les gens ou pour me positionner.(I, IC, 40-4

II. 4. Les difficultés

D'autres attentes	L'année passée, on a reçu cette note et ça me donnait également d'autres attentes (...) Que c'était plus dirigé vers le rôle du dirigeant... l'impact sur diriger...(I, MVV, 55-62)
	en fait, j'étais dans ces sessions également à la recherche du but et du pourquoi. En partie, j'ai beaucoup appris sur moi-même, mais j'ai quand même manqué en partie à ce que je peux en faire en tant que dirigeant vis à vis des gens et j'avais pensé de trouver cela un peu plus. (II, VCR, 733-736)
	J'avais également d'autres attentes (I, HT, 395)
Des résistances au début	la première fois que je suis venue non, mais ensuite au moment que je faisais les exercices, <u>j'ai pensé oh Dieu où est-ce que je me suis inscrit ?</u> ... et je pensais effectivement de quoi s'agit-il dans ces sessions ? Et je n'avais pas du tout l'intention de revenir... mais ensuite, au moment de la deuxième session, j'ai vraiment pris mon courage à deux mains pour revenir parce que dans les semaines avant je réalisé comment est ma posture ... et je me suis surpris à penser comment est-ce que je vais arriver là-bas... et avant ce n'était pas comme ça... (I, IC, 8-14)
	Oui, pour moi, la première session c'était farfelue (II, FW, 379)

	heu, contrairement aux autres, le premier jour je suis sorti plein de stress, oui totalement nerveux... en route vers la maison je me suis demandé, mais allé Herman, en quoi est-ce que tu t'ais inscrit maintenant... si ridicule un peu agiter les bras, c'était pour moi... et puis cette théorie et oui... c'est pour moi un peu, heu... Je suis arrivé à la maison et je l'ai raconté à ma femme et elle m'a répondu, ça tu ne vas pas persévérer! (I, HT, 392-395)
Un questionnement sur ses capacités au début	Le premier jour, j'ai pensé que hé, hé, je n'arriverai pas à faire cela (I, IAG, 606)
Besoin d'arrière-fond	... peut être j'ai manqué un peu d'information et d'arrière-plan... (...) Et dans ce sens, je trouve que cette expérience est importante pour en apprendre des choses, mais peut être j'ai quand même manqué un peu d'arrière-plan... (I, KG, 298-304) et ce n'est pas que je n'ai pas aimé venir et j'ai également appris quelque chose du cours, mais je voulais un peu plus d'explication...(I, IAG, 285-286) Heu, ce cours n'était pas très facile pour moi... normalement je suis quelqu'un qui doit tout comprendre et qui a besoin de beaucoup d'informations, donc ce n'était pas si facile pour moi, mais quand je réfléchis... ce que moi, je trouve difficile, c'est de lâcher-prise et de déposer le contrôle et je vois que j'ai quand même évolué là-dedans... qu'aujourd'hui ce lâcher-prise vient beaucoup plus facilement... (I, IAG, 263-267)
Difficulté à sentir et à nommer	... Ce qui est pour moi très difficile, c'est au moment où tu dis, ressens ceci ou ressens cela... c'est vraiment très dur pour moi... je ne peux pas nommer cela (I, HT, 397-399)
	Ca sont des moments où j'ai vraiment des difficultés à nommer ce que je ressens... (I, HT, 704-705)
	Eh bien, dans la séance où on devrait observer les autres qui bougeaient, là je peux facilement le dire, mais nommer spécifiquement ce que moi j'ai ressenti... (I, HT, 717-718)
Une diversité en soi	au moment que je ferme mes yeux, alors... c'est pour moi... je suis quelqu'un qui est très vite dedans... capable de venir chez moi, par exemple pendant cet exercice avec Isabel... mais je suis également quelqu'un qui, au moment que tu ouvres tes yeux et tu vois les autres et puis c'est l'humour qui vient... mais cette diversité est également en moi... au moment où je ferme les yeux, je vais très vite, très profond... (I, HT, 430-434)
Difficulté à comprendre le projet	Là où j'ai eu des problèmes, avec les sessions entières, c'est de comprendre le but ultime, c'est quoi le but de ces séances ? (...) Mis à part qu'on apprend des choses... (II, O.D., 334-340) Parce que les exercices sont chouettes et on apprend des choses, mais qu'est-ce que je dois atteindre? (II, O.D. 370-371)
	en fait, j'étais dans ces sessions également à la recherche du but et du pourquoi. En partie, j'ai beaucoup appris sur moi-même, mais j'ai quand même manqué en partie à ce que je peux en faire en tant que dirigeant vis à vis des gens et j'avais pensé de trouver cela un peu plus. Oui, peut-être que je devrais aussi observer les gens plus consciemment... (II, VCR, 733-737)

La pédagogie perceptive et la présence des leaders

Des attentes satisfaites	J'avais déjà suivi le projet pilot du cours <u>et c'était clairement ce que j'en attendrai.</u> (I, BB, 154)
	Et, c'était clairement ce que j'attendais, c'était très expérientiel et je l'ai vraiment apprécié. (I, KG, 297-298)
	pour moi, les sessions ont bien répondu à mes attentes... parfois la question m'est venue, qu'est-ce que je peux en faire? Par exemple au moment que tu ressens qu'un côté est plus tendu que l'autre pendant l'exercice en position allongée, qu'est-ce que ça veut dire? Qu'est-ce que je peux en apprendre Oui, cette sensation, qu'est-ce que ça signifie (I, LD, 461-468)
L'avantage d'un processus actif de l'apprenant	Pour moi, <u>c'est plutôt un avantage que c'est ouvert et que vous le cherchez vous-même !</u> Parce que sinon, je n'aurai pas cherché dans cette direction... mais ça c'est simplement de ma part...(II, FW, 760-762)

II. 5. Le processus évolutif

<p>Une attention corporelle inattendue</p>	<p>la première fois que je suis venue non, mais ensuite au moment que je faisais les exercices, j'ai pensé oh Dieu où est-ce que je me suis inscrit ? ... et je pensais effectivement de quoi s'agit-il dans ces sessions ? Et je n'avais pas du tout l'intention de revenir... mais ensuite, au moment de la deuxième session, <u>j'ai vraiment pris mon courage à deux mains pour revenir parce que dans les deux semaines avant j'ai réalisé comment est ma posture</u> ... et je me suis surpris à penser comment est-ce que je vais arriver là-bas... et avant ce n'était pas comme ça... (I, IC, 8-14)</p>
<p>Une évolution dans le lâcher-prise, facilitée par la voix et les mouvements, aide l'accès à la conscience</p>	<p>Le premier jour, j'ai pensé que hé, hé, je n'arriverai pas à faire cela mais après, avec ces mouvements, je pouvais me laisser aller et j'ai remarqué que votre voix, un peu hypnotique, allé un peu monotone comme ça, a fait que je pouvais y aller plus facilement, dans cette conscience en fait... (I, IAG, 606-60)</p> <p>ce <u>cours n'était pas très facile pour moi...</u> normalement je suis quelqu'un qui doit tout comprendre et qui a besoin de beaucoup d'information, donc ce n'était pas si facile pour moi, mais quand je réfléchis... ce que moi, <u>je trouve difficile, c'est de lâcher-prise et de déposer le contrôle et je vois que j'ai quand même évolué là-dedans...</u> qu'aujourd'hui ce lâcher-prise vient beaucoup plus facilement... et ce que je fais également c'est m'occuper plus consciemment de mon mouvement dans le sens que je fais des mouvements plus fluides et que je fais de temps en temps ce mouvement sur le côté... (I, IAG, 265-271)</p>
<p>Une conscience de choses déjà mis en place inconsciemment</p>	<p>Oui, pour moi, la première session c'était farfelue... entretemps, je suis conscient qu'en réalité j'écoute beaucoup mon corps, que je le faisais déjà, que j'avais également des petits trucs, ce qu'on appelle des trucs, ce qui était pour moi un moyen d'obtenir ou de garder l'ordre dans un certain nombre de choses mais <u>maintenant j'en suis conscient et je vais certainement le prendre en compte d'une manière ou d'une autre...</u> avant, c'était de oui, quelque chose n'est pas... en fait, <u>avant c'était réactif mais par le fait qu'on a fait l'expérience de ça, c'est plus reconnaissable et je peux, pour ainsi dire, expérimenter si j'ai encore d'autres trucs...</u> Pour moi, c'est ça la grande contribution, <u>la conscience de...</u> Des pauses que je prends, inconsciemment, ou des choses que je fais, inconsciemment, afin de me déstresser ou de me concentrer... Et maintenant je le fais plus consciemment, oui... c'est très remarquable, donc en fait ce n'est pas tellement farfelu... (II, FW, 379-400)</p>
<p>Un lâcher-prise emmène dans un trajet qui n'est pas mal du tout finalement</p>	<p>Je l'ai fait plutôt inconsciemment. Je comprends bien, au début vous avez quelque chose de, moi aussi je suis quelqu'un qui aime les objectifs et une direction et une structure etc. et au début c'était ou est-ce que cela me va emmener ? Mais oui, <u>vous faites un lâcher prise</u> et vous savez, qu'en tout cas vous ne pouvez pas le contrôler et vous</p>

	<p>vous laissez flotter et vous voyez ce qui en sort et en fin de compte, si je regarde à la fin du trajet, là je pense, finalement oui, ce n'est pas mal du tout... (II, FVP, 829-834)</p>
<p>Une confirmation de choses connues et des découvertes</p>	<p>D'une part, <u>c'était une confirmation de choses connues de soi-même</u>, comme par exemple cet exercice à trois où on montre le mouvement et le fait que je suis là, au milieu de l'intérêt, va faire en tout cas que l'exercice va aller plus vite parce que je veux en finir le plus vite que possible, <u>mais d'autre part, s'il s'agissait de lâcher-prise et de lâcher le contrôle, c'était étonnant, c'était une découverte...</u> (I, MVV, 537-541)</p> <p>Le plus important pour moi est <u>la connaissance de soi-même mais d'une autre façon et d'autres aspects...</u> Et quels aspects alors? Par exemple, est-ce que c'est difficile pour toi de suivre? Dans cette exercice avec les bâtons... <u>avoir le sentiment que c'est difficile de suivre... après coup je l'ai réalisé, pas au travail mais bien à la maison!</u> (I, WV, 101-108)</p>
<p>Des choses connues</p>	<p>J'étais déjà en train de penser, ce n'est pas moi le suiveur hé, c'est moi le leader et il ne me suit pas... pourtant il l'a fait, mais à son propre rythme... et ce rythme était trop lent pour moi... mais ça c'est quelque chose que je reconnais bien hé... par exemple dans le trajet Dina où j'ai participé, il me fallait de temps en temps « rétroagir » me demander est-ce qu'il me suit encore... c'est une problématique chez moi et je l'ai vécu ici (II, FW, 249-253)</p> <p>pendant les sessions c'était principalement une confirmation de ce que vous savez déjà... quels sont les points où vous exagérez parfois ou quels sont vos points de travail (d'attention) et ça revient. Oui, par exemple avec ce bâton tout à l'heure, ça ne se passait pas bien et là vous aviez dit, oui il faut d'abord et avant tout rester avec soi-même et faire que vous bougez au lieu d'être occupé avec le bâton, oui mais moi, je suis occupé avec le bâton et pas avec moi-même... alors oui, cet exemple est apparent hé. Corporellement oui, c'est quand même très spécial que ça se traduit effectivement dans ce que vous faites (II, VCR, 526-537)</p> <p>Et pour le reste, c'est un peu comme Veerle l'a exprimé aussi, une confirmation d'un certain nombre de choses que je connaissais déjà... Oui, de manière corporelle... comme dépasser mes limites, ça j'ai ressenti quelques fois... avec Gregory j'ai une fois fait un exercice et aujourd'hui c'était également avec ces bras ... avec le mouvement, que je voulais vraiment dépasser mes limites avec le mouvement, pas que cela ressent inconfortable, mais je le reconnais bien (II, VCR, 737-745)</p> <p>Oui, c'est ça hé, mais ce sont des petits morceaux et je le savais déjà mentalement mais maintenant je l'ai ressenti aussi une fois et ça revient tout le temps, ces mêmes points et oui par le fait d'en être plus occupé, je pense qu'il a un impact sur ce que je fais et oui, en recevant plus de « pinces » que vous le pouvez aussi intégrer un peu plus... je ne sais pas si c'est déjà tellement visible (II, VC, 550-554)</p>

Des découvertes	<p>J'ai surtout appris du mouvement, de l'évolution du point A vers point B, que par un mouvement conscient on voit et remarque énormément entretemps et donc on apprend sur le processus, les gens et moi-même. Non seulement dirigé vers l'objectif du point B, sur le produit, mais également sur le chemin, le processus et comment les gens réagissent et qu'est-ce que cela me fait. Donc aussi plus d'attention pour moi-même, pour ce que quelque chose me fait et être plus conscient de cela. (I, IC, 36-41)</p> <p>le fait de ressentir une difficulté incroyable à réaliser un lâcher-prise, donc les exercices où l'on est accompagné par quelqu'un d'autre, je croyais que oui, ça ne peut pas être difficile de relâcher les muscles pour ne pas bouger, mais ce n'était apparemment pas le cas... donc là j'ai été vraiment étonné (II, OD, 320-323)</p> <p>plus loin que vos limites ou votre adaptabilité, laissons le dire comme cela... Oui et au moment que vous m'aviez fait remarquer, j'ai pensé, mais allé c'est juste quelque chose que, j'aime bien cela, c'est comme joehoe...<u>Oui, je l'ai bien aimé, un peu d'action comme ça... tandis qu'après nous avons encore fait cet exercice et je l'ai moins aimé (apprécié), tandis que maintenant, plus je fais ces exercices, plus j'en jouis, de plus en plus, même si je ne vais pas si loin que ça...</u> (II, VCR, 580-588)</p>
-----------------	--

II. 6. Les indicateurs en lien avec le thème de la présence

6.1. La dimension intrapersonnelle

Une écoute/conscience corporelle	C'est également un peu cette conscience hé, bouger consciemment... heu, s'arrêter, écouter son corps, aussi consciemment hé! (I, MVV, 77-78)
	Par de petits mouvements être occupé de son corps de façon plus consciente ... (I, KBE, 203)
	De nouveau être conscient de ma posture. (...) Oui, de nouveau, parce que je l'avais après les séances précédentes (du projet pilote) et c'était diminué après ... et voilà maintenant c'est de retour, cette conscience... (I, KBE, 581-586)
	Pendant les mouvements, l'ouverture... je trouve, s'ouvrir et s'exposer, ça c'est ce que j'ai vécu pendant le mouvement... (I, KBE, 504-505)
	et ce que je fais également c'est m'occuper plus consciemment de mon mouvement dans le sens que je fais des mouvements plus fluides (I, IAG, 267-269)
	ce qui était important pour moi, c'est surtout se manier plus consciemment avec soi-même et sentir corporellement... par exemple que le stress s'installe dans ton corps... (I, KDC, 377-378)
	pendant les exercices, j'ai ressenti quelques fois que je me détends physiquement, dans mes muscles et ma posture, dans des phases, oui et heu... (...) Oui, je ressentais cela, comme dans des petits chocs... pas vraiment fluide mais en chocs... et je ressentais que les mouvements devenaient plus fluides... (I, BB, 509-515)
Une conscience corporelle et un mouvement dans le corps	sur le moment être très conscient de soi-même, l'apprentissage du ressenti du corps avec, en position allongée des pressions sur les parties du corps, la conscience de quelque chose qui bouge dans votre corps, ... ça sont vraiment des moments de conscience (II, OD, 315-318)
La présence : une conscience corporelle	Oui, pour moi, c'est la conscience de chaque partie de ton corps, cette présence... (I, KG, 568-569)
La présence, non seulement une conscience corporelle, mais aussi de ses pensées, de l'environnement et des autres	De nouveau être conscient de ma posture. (...) Oui, de nouveau, parce que je l'avais après les séances précédentes (du projet pilote) et c'était diminué après ... et voilà maintenant c'est de retour, cette conscience... Et, est-ce que c'est pour toi la présence, cette conscience de ta posture? Pas tout à fait... Et, qu'est-ce que tu

La pédagogie perceptive et la présence des leaders

	nommera encore comme présence? La conscience de ses pensées, la conscience de l'environnement, des autres, oui... (I, KBE, 581-594)
Un accordage esprit-corps donne plus de confiance en soi	parce qu'avec ma tête j'étais déjà là, en tout cas dans ma perception, mais au moment où mon corps est également là, alors ça ressent bien sûr... à ce moment je ressens plus de confiance en moi-même... je suis plus convaincant, plus de confiance en moi-même (II, GD, 514-521)
Une attention interne, corporelle	Donc aussi plus d'attention pour moi-même, pour ce que quelque chose me fait et être plus conscient de cela (I, IC, 40-41)
Une attention panoramique consciente	J'ai surtout appris du mouvement, de l'évolution du point A vers point B, que par un mouvement conscient on voit et remarque énormément entretemps et donc on apprend sur le processus, les gens et moi-même. Non seulement dirigé vers l'objectif du point B, sur le produit, mais également sur le chemin, le processus et comment les gens réagissent et qu'est-ce que cela me fait. Donc aussi plus d'attention pour moi-même, pour ce que quelque chose me fait et être plus conscient de cela. (I, IC, 36-41)
Une concentration	j'ai fait cet exercice avec les yeux fermés parce que je trouvais encore plus formidable d'y aller dans la concentration (II, OD, 156-157)
Une autorégulation du stress et du tension	Simplement quand la tension monte ou l'angoisse, ou il y a un blocage, simplement la conscience que cette sensation est là et l'attention pour la respiration fait qu'on se détend de nouveau... (I, MVV, 86-88)
De nombreuses nuances dans le ressenti	Dans le contact avec le sol, couché, et assis sur la chaise avec les pieds posés sur le sol d'une bonne façon, j'ai quand même reçu beaucoup de conseils et si je les applique, alors je remarque haha, c'est possible d'une manière encore différente et encore mieux... et puis je me rends compte qu'il existe de nombreuses nuances dans la manière dont on ressent le contact avec le sol, si on le recherche et tout ça je le ressens comme un effet très précieux des séances. (...) Oui, je vais essayer maintenant... de m'asseoir et de me coucher encore mieux et encore plus confortablement. (I, KG, 546-556)
	Oui, pour moi aussi, mais qu'il s'agit parfois de petits mouvements, cette conscience, ces exercices en position allongée et les exercices debout, que quelque part, si vous êtes conscients de cela, que vous sentez bien comment vous utilisez vos muscles ou que vous vous arrêtez à certaines choses, de mouvements qui sont naturels, que vous êtes conscients qu'il y a plusieurs facettes... (II, JVC, 693-697)
Une présence à soi et aux autres	je pense que l'exercice de tout à l'heure avec les mains collées les uns sur les autres, que ça va aider à... et également dans le cercle, essayez de sentir la personne à votre gauche et à votre droite, que déjà je suis en train de l'appliquer quelque part à ce moment, être conscient que je suis assise sur cette chaise et que les autres sont là aussi, (II, VCR, 542-545)

6.2. La dimension interpersonnelle

Ressenti de différentes manières de diriger	<p>puis avec les bâtons, à un certain moment avec trois personnes, <u>je remarquais très clairement qu'il y avait deux types à côté de moi, avec une manière de diriger totalement différente</u> par exemple ... ces choses là, je les ai bien vécues... (I, BB, 516-519)</p> <p>J'ai également remarqué que le style de gestion est très différent, au moment où nous avons fait l'exercice à 9, à ce moment là, vous sentez vraiment une différence entre les personnes... Oui, mais c'était énorme et même au moment où nous avons fait cet exercice avec moins de personnes, et quand c'était quelqu'un d'autre, j'ai pu me dire : « celui-ci je ne l'ai pas encore ressenti (II, FVP, 298-306)</p>
Ressenti à distance à condition de se laisser aller	si je ne suis pas trop concentré et qu'on se laisse aller, tous les quatre, aux bâtons... en fait ça c'est bien vrai en général hé... c'est pour cela que j'ai vécu que les gens peuvent me ressentir, aussi bien que moi je peux les ressentir... (I, BB, 527-529)
Se mettre dans la peau de l'autre	d'accord, comment est-ce qu'on peut ressentir l'autre, comment on peut adapter son propre corps au rythme de l'autre sans ressentir la résistance du bâton... (...) <u>C'est vraiment se mettre dans la peau de l'autre, le fil de ses pensées, le modèle de son mouvement et c'est ça que j'ai trouvé formidable...</u> (II, O.D., 157-174)
Connaître l'autre sans contact physique	également la notion de pouvoir connaître l'autre sans avoir aucun contact physique... (II, OD, 183)
Un point d'appui pour clarifier l'intention	surtout quand vous donnez la direction, vous devez prendre des temps de repos, <u>afin de clarifier pour les personnes que vous guidez, s'arrêter</u> , tout simplement ne pas bouger pendant un certain temps et puis après partir de nouveau tranquillement (II, JVC, 123-125)
S'accorder à distance	Oui cela me rappelle où vous dansez avec un partenaire même si vous êtes très proches et à ce moment là, ce n'est pas si facile de bien s'entendre, de sentir chaque mouvement de l'autre. Et quand vous faites cela avec le bâton ici, sans bien vous connaître et avec une distance entre les deux, là je pense que vous... Que vous arrivez à le faire... Donc, j'espère en fait que grâce à cela, quand je serai de nouveau sur la piste de danse avec un partenaire... (II, O.D., 216-224)
Une présence à soi et aux autres	je pense que l'exercice de tout à l'heure avec les mains collés les uns sur les autres, que ça va aider à... et également dans le cercle, essayez de sentir la personne à votre gauche et à votre droite, que déjà je suis en train de l'appliquer quelque part à ce moment, <u>être consciente que je suis assise sur cette chaise et que les autres sont là aussi,</u> (II, VC, 542-545)
Pendant le trajet pas de différence entre diriger et suivre	ces deux postures de diriger et de suivre, c'était comment pour vous ? Oui, à partir du moment où on a le sens, je n'ai pas ressenti beaucoup de différence, une fois que le mouvement était parti... (II, VC, 19-23)
Diriger demande une intention initiale	Tandis qu'au moment où on devrait donner la direction, c'était plus... au début ou à la fin, il fallait le déterminer... maintenant je commence et ça c'est la direction et il fallait repartir, mais une fois que le mouvement avait

	démarré... (II, VC, 27-29)
Nécessité d'un temps d'attente avant de suivre l'autre	Oui, au moment où quelqu'un d'autre prenait la direction, il fallait d'abord attendre jusqu'au moment où on sentait quelque chose bouger avant d'entrer en mouvement avec lui... (II, VC, 34-35)
Diriger ou suivre est un choix	<u>C'est un choix, soit vous êtes leader, soit êtes suiveur.</u> Mais donc au moment où je suivais, j'ai dû et c'était avec vous... vous accompagner beaucoup plus loin à droite... et j'ai suivi, ça ne me dérangeait pas, mais en tant que leader je n'irai pas aussi loin que ça ! Et à ce moment là c'était un peu de, non, non, non nous allons nous arrêter maintenant et nous allons revenir maintenant ! <u>C'était très clair, mais c'était un choix, si vous suiviez, vous suiviez et si vous guidiez, vous guidiez.</u> C'est une attitude totalement différente, mais ça me va toutes les deux.(II, FW, 39-53)
Comprendre et ressentir les effets d'une posture au milieu au sein d'une équipe	Moi, j'ai trouvé qu'il était utile de savoir ce <u>que ça fait d'être au milieu et d'en ressentir les effets.</u> Tout d'un coup quand j'étais au milieu, je n'étais plus très stable sur mes jambes et là j'ai senti la pression venant de la gauche et je perdais mon équilibre, j'étais donc en déséquilibre. C'était vraiment <u>utile de le vivre et de comprendre que certains employés peuvent vivre cela au sein d'une équipe.</u> (II, GJ, 57-61)
Une connexion appropriée donne plus d'adaptabilité	la position de départ est importante. Si vous êtes bien installé dès le début, alors vous pouvez faire plus, vous êtes <u>plus adaptable, vous pouvez aller plus loin avec le groupe et examiner les limites du groupe...</u> qu'entendez-vous par bien installer ? Etre stable ou plus présent à soi-même ? C'était la stabilité, et aussi, par la nature de l'exercice, la distance entre ceux qui étaient à gauche et à droite de vous, il fallait avoir <u>cette connexion, qui devait être vraiment appropriée...</u> Une connexion avec les deux en fait... Oui, <u>avec les deux à la fois, pour être vraiment juste...</u> (II, GD, 66-81)
Une connexion donne une facilité pour leader et suiveur	Si vous sentez qu'il y a une tension entre les deux bâtons, c'est d'autant plus facile, qu'importe si vous êtes leader ou suiveur à ce moment là... si vous ressentez cela... Au moment où il y a vraiment une connexion, alors... Oui, qu'importe si on est leader ou suiveur à ce moment là (II, GVD, 85-91)
Préférence pour pousser les gens que de les emmener	j'ai préféré diriger et pousser le bâton était plus facile que d'emmener la personne avec moi... Oui comme pousser dans une direction (...) Oui avec celui qui doit suivre le bâton, il faut plus d'attention, savoir est-ce qu'il suit ou pas, tandis qu'au moment où on pousse le bâton, pour ainsi dire, alors ça va... Vous avez plus de contrôle ? Oui (II, VCR, 104-115)
Au milieu le leadership dépend des suiveurs	mais, ce que moi j'ai trouvé de spécial, c'est que si vous avez le leadership et que vous vous trouvez au milieu, vous ne pouvez donner du leadership qu'autant que le suiveur vous suive... Vous ne pouvez donner de direction qu'autant que le suiveur vous suive, sinon le bâton tombe, même si vous êtes en tête... Au bout vous avez le plein contrôle, mais au milieu vous ne l'avez pas, même si vous êtes en tête... (II, FW, 233-245)
Guider ou suivre, un exercice d'équilibre	guider ou de suivre, c'est toujours un exercice d'équilibre, c'est toujours essayer de ressentir celui qui est à côté

	de vous, c'est estimer constamment comment l'accompagnement doit se faire, rapide ou pas, pour rassurer l'équilibre et que vous restiez bien au milieu (entre les deux) (II, FVP, 294-297)
Suivre, un exercice d'équilibre	mais si vous deviez suivre, c'était vraiment sentir, oui maintenant je dois suivre, chercher cet équilibre (II, JVC, 131-140)

6.3. La dimension transpersonnelle

Une expérience globale de soi-même, corps et esprit, du bâton et de l'autre	je tiens à ajouter quelque chose. Habituellement je suis principalement dans mes pensées, mais cette expérience ne peut pas se faire uniquement avec ses pensées, sinon vous êtes en retard. Si vous êtes avec vos pensées, le bâton tombera, <u>il faut vraiment et totalement suivre la sensation</u> . D'accord, le bâton part et je dois suivre, <u>c'était une expérience globale, ce qui est peut-être un grand mot, mais... (...)</u> Une expérience globale de moi-même, de la <u>tête et du corps, du bâton et de l'autre</u> , non seulement le mental pur, qui est toujours présent pour moi, mais je ne pouvais pas accomplir cet exercice seulement avec le mental ... (II, GD, 197-211)
Un contact spirituel avec un mouvement qui vous emmène	Oui, très bien, oui je ne sais pas si c'est avec le corps ou ici (il montre la tête), ça je ne sais pas... <u>j'ai fait cet exercice avec les yeux fermés parce que je trouvais encore plus formidable d'y aller dans la concentration</u> , d'accord, comment est-ce qu'on peut ressentir l'autre, comment on peut adapter son propre corps au rythme de l'autre sans ressentir la résistance du bâton... (...) C'est vraiment se mettre dans la peau de l'autre, le fil de ses pensées, le modèle de son mouvement et c'est ça que j'ai trouvé formidable... (...) <u>Oui, également la notion de pouvoir connaître l'autre sans avoir aucun contact physique... (...)</u> Oui, c'est plus du contact spirituel que du <u>contact physique...vous ressentez que le rythme est différent, vous ressentez que le mouvement va plus loin ou moins loin que ce que vous feriez vous-même, mais vous ressentez que cela continue et vous suivez sans vous posez beaucoup de questions</u> (II, O.D., 144-194)