

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Exploration heuristique et compréhension de l'expérience de la résistance  
relationnelle grâce à l'utilisation de la technique des subpersonnalités chez une  
enseignante du primaire

par  
Karine Ménard

Essai présenté à la faculté d'Éducation  
En vue de l'obtention du grade de  
Maître en éducation (M.Éd.)  
Maîtrise en enseignement

Janvier 2011

© Karine Ménard, 2011

**CRP-Education**

10/10/10

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Exploration heuristique et compréhension de l'expérience de la résistance  
relationnelle grâce à l'utilisation de la technique des subpersonnalités chez une  
enseignante du primaire

Karine Ménard

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

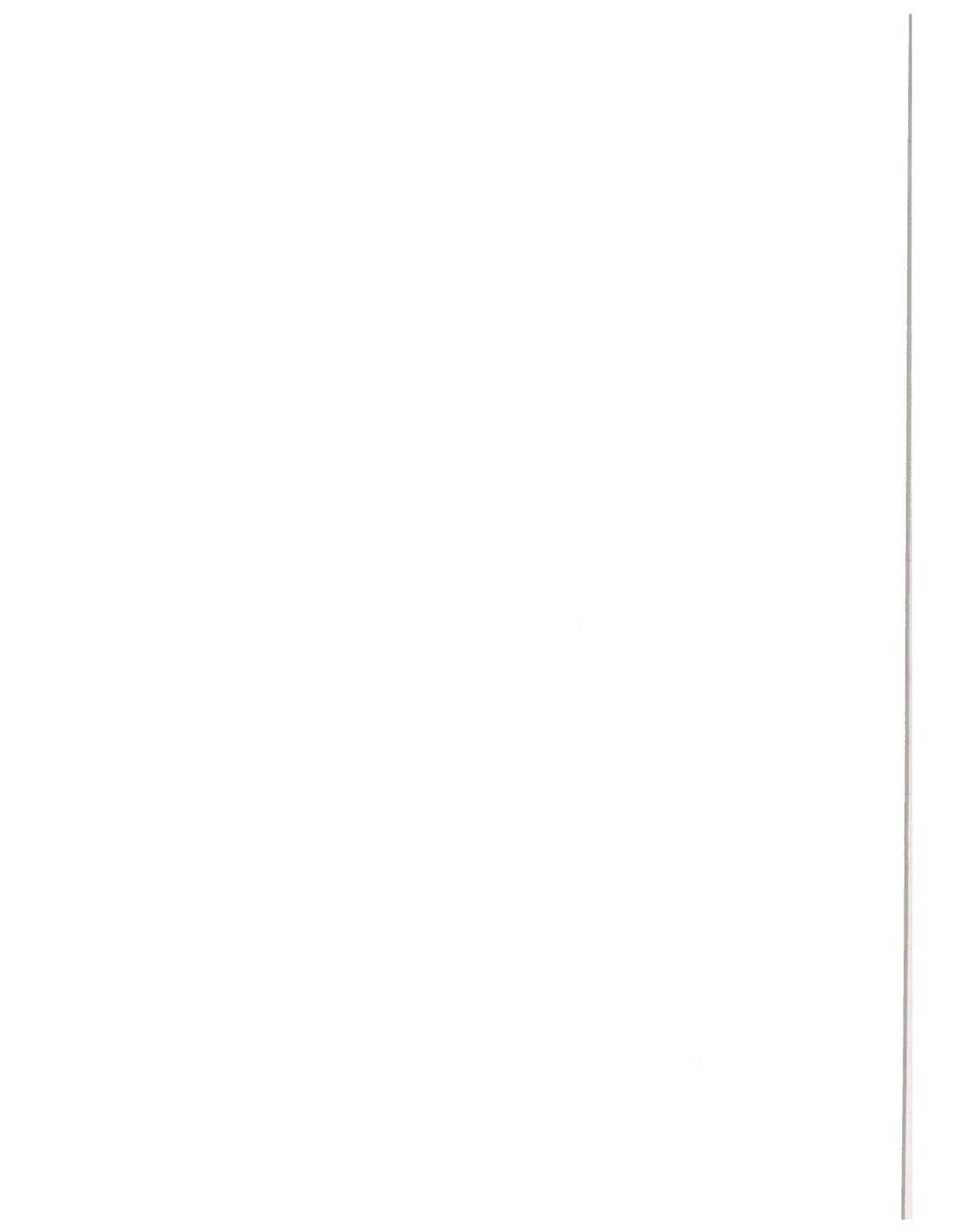
\_\_\_\_\_  
M. Richard Robillard

Directeur de recherche

\_\_\_\_\_  
M. Denis Trudel

Autre membre du jury

Essai accepté le \_\_\_\_\_



## SOMMAIRE

Cette recherche, menée dans une perspective expérientielle, traite de la résistance relationnelle entre des élèves et leur enseignante, et ce, plus spécifiquement, dans un contexte de classe, au primaire. En fait, c'est à partir d'un questionnement provenant d'une incapacité à établir une relation éducative avec certains élèves que cette recherche prend racine. De plus, cette recherche se veut un processus de perfectionnement professionnel, permettant à la chercheuse sujet de comprendre les différents aspects liés à la résistance relationnelle. Cela lui permettant par la suite de réinvestir ces découvertes dans sa propre pratique professionnelle. Le but de la recherche, quant à lui, est de voir en quoi l'identification des subpersonnalités, en plus d'un travail sur celles-ci, est un atout pour comprendre cette expérience de résistance relationnelle avec des élèves.

La question spécifique de la présente recherche est la suivante : Quelle aide peut apporter un travail sur ses subpersonnalités dans la compréhension de la résistance relationnelle entre une enseignante et des élèves?

Pour répondre à cette question voici les objectifs qui guideront cette recherche.

Premièrement, il s'agira d'identifier les subpersonnalités impliquées dans la résistance relationnelle. Par la suite, un deuxième objectif se centrera sur la désidentification et l'apport de chacune des subpersonnalités dans les tensions vécues. Finalement, nous proposons un troisième objectif qui est d'étudier l'impact d'un travail sur ses subpersonnalités.

Cette recherche est de type qualitatif et la démarche heuristique sera utilisée pour permettre à l'enseignante-chercheuse de découvrir son potentiel caché. Ainsi, les



principaux outils d'exploration seront l'écriture par le biais d'un journal personnel, le dialogue, la visualisation, les discussions et les lectures expérientielles.

La problématique initiale de cette recherche émane d'un profond malaise ressenti par rapport à l'incapacité à entrer en relation avec des élèves. De fil en aiguille, c'est à l'aide de récits d'expériences vécues en classe que j'ai pu exposer, de façon plus authentique, la réalité de cette difficulté. Par la suite, il m'est apparu pertinent de regarder cette problématique à travers la technique des subpersonnalités. Évidemment, comme il s'agissait d'une recherche heuristique, la question de recherche m'a longuement habitée puisque je vivais cette expérience de résistance relationnelle depuis déjà plusieurs années.

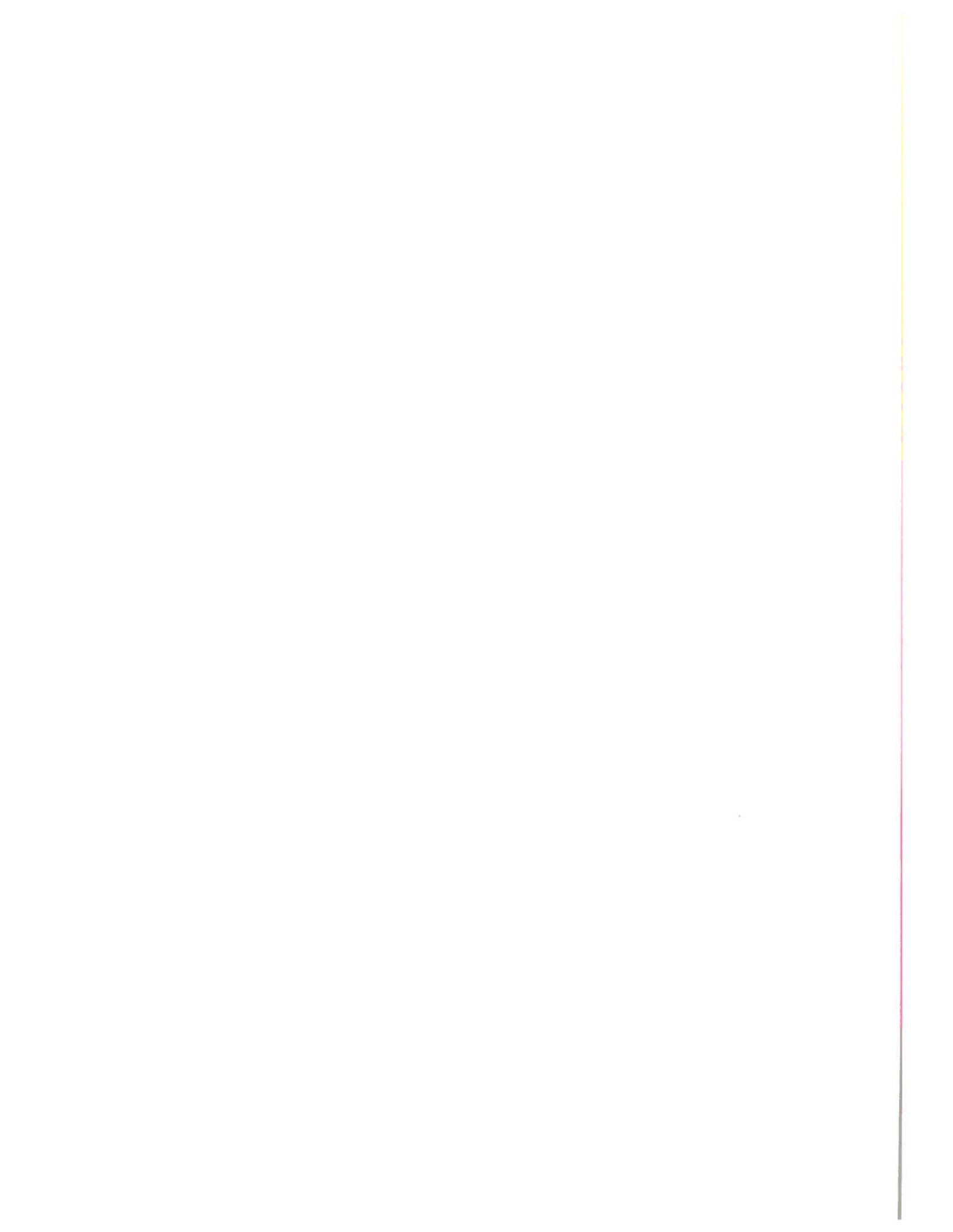
La méthodologie s'est établie, en premier lieu, dans une approche qualitative de recherche à l'intérieur d'un enjeu ontogénique. Finalement, c'est à partir du cadre heuristique de Craig (1978) que cette recherche s'est articulée. La démarche heuristique a représenté bien plus qu'une simple méthode de recherche. Elle m'a permis d'accéder à mon monde intérieur et de m'ouvrir à des outils et techniques favorisant l'introspection. Cela m'a permis d'évoluer de manière tant personnelle que professionnelle à l'intérieur de ma pratique éducative. Ainsi, l'exploration de la question de recherche m'a emmenée vers plusieurs prises de conscience qui m'ont permis à leur tour de faire des modifications dans mon comportement.

Il va de soi que l'exploration théorique de la technique des subpersonnalités, telle que présentée à l'intérieur du chapitre trois, représente le cœur de cette expérience heuristique. En effet, la prise de conscience de notre dynamique intérieure telle qu'offerte par la psychosynthèse et les modèles qui s'y rattachent participe grandement à la compréhension du phénomène étudié dans cette recherche. Donc, l'exploration de la question de recherche n'a fait que suivre cette démarche. La compréhension qui s'en est suivie survient à la suite de plusieurs années de travaux intenses qui m'ont ainsi menée à la prémisse suivante : Comprendre la résistance



relationnelle avec des élèves, c'est d'abord et avant tout effectuer plusieurs analyses réflexives sur soi pour se transformer intérieurement. Par la suite, l'exploration expérientielle par l'identification des subpersonnalités, présentée au chapitre quatre, m'a permis de bien saisir la provenance des tensions vécues à l'intérieur du phénomène de résistance relationnelle. Le fait d'identifier les quatre principales subpersonnalités en jeu, de comprendre leur dynamique et d'effectuer un travail sur elles a contribué à faire émerger l'ensemble du potentiel de ma personnalité, et tout cela, au profit d'interventions plus adéquates dans la relation éducative.

L'étape de la communication, qui est d'organiser ses découvertes afin de pouvoir les communiquer aux autres, s'intègre dans le dernier chapitre. Celui-ci présente l'impact d'un travail sur les subpersonnalités dans les tensions vécues à l'égard de la résistance relationnelle. La découverte de notre véritable identité par le sens de la vulnérabilité devient un élément essentiel dans la mise en place du mieux-être à travers les relations éducatives. En somme, diminuer l'effet négatif amené par la résistance relationnelle avec des élèves, c'est en premier lieu apprendre à se connaître soi-même pour accepter de faire des changements intérieurs. Cela nous permettra par la suite de prendre notre juste part de responsabilité dans la relation éducative avec les enfants.

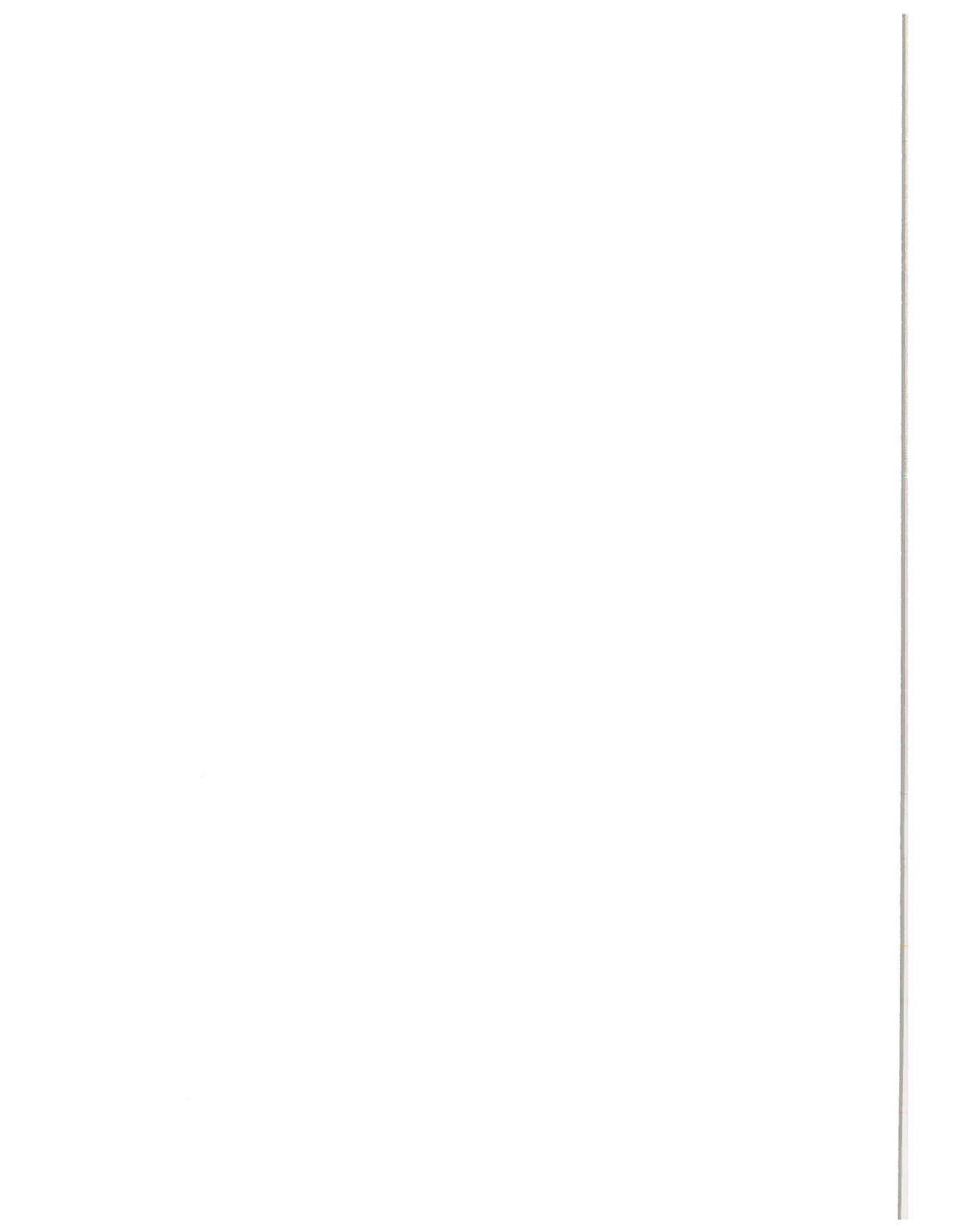


## REMERCIEMENTS

Je voudrais d'abord remercier Monsieur Richard Robillard, le directeur de cette recherche, puisqu'il a cru en moi pendant tout ce long processus qui s'est échelonné sur plusieurs années. Par ses méthodiques conseils, il m'a d'abord permis de sortir d'un cadre que je m'imposais depuis longtemps. Par la suite, d'être présent durant les changements qui se sont effectués à travers le temps. Il a donc grandement contribué à ma propre croissance personnelle et professionnelle.

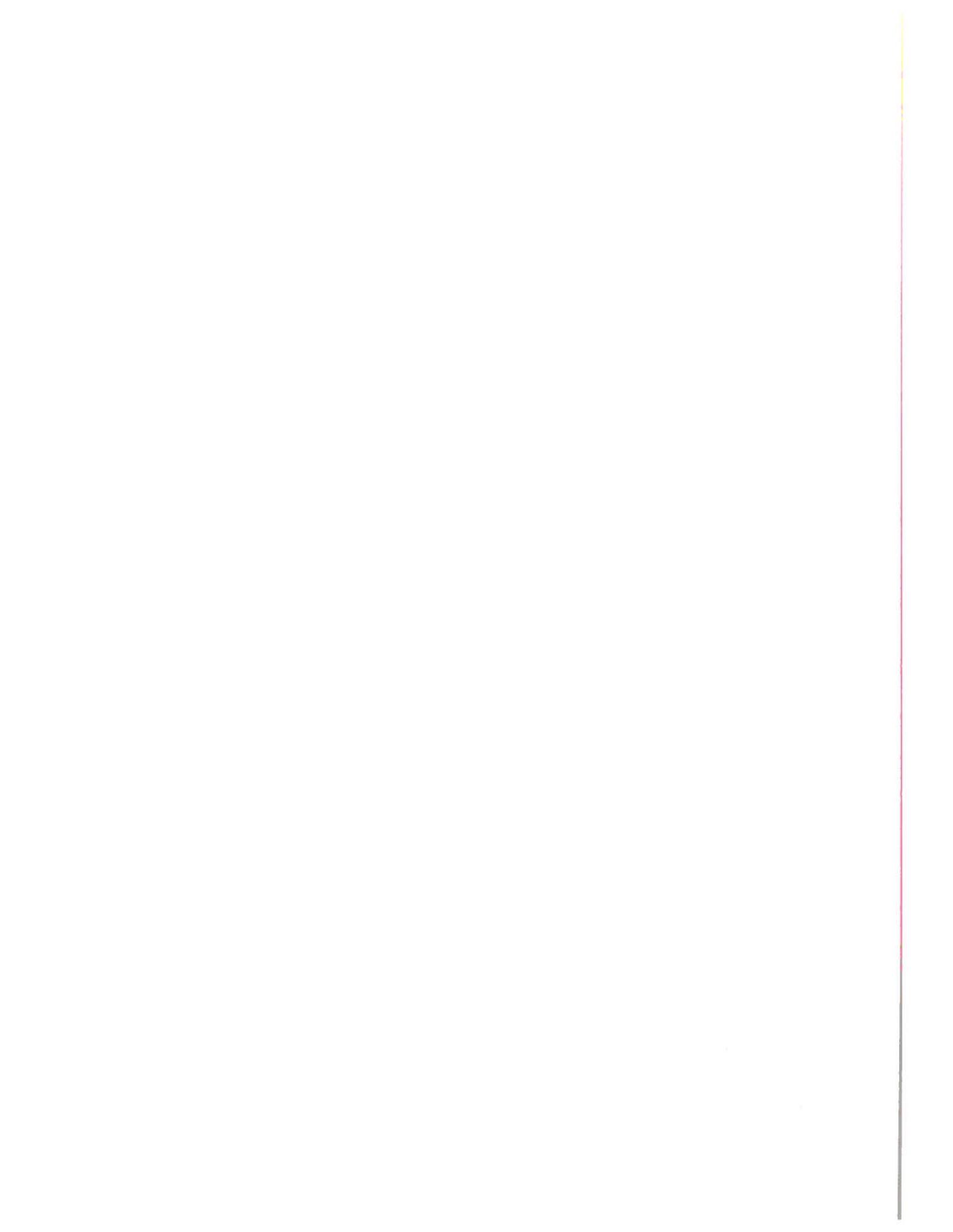
Mille mercis à des collègues tels que Lucie, Jacinthe, Claire et Hélène qui, par leur incroyable expérience avec les enfants dans le monde scolaire ainsi que leur présence rassurante dans mon milieu de travail, ont encouragé, chez moi, le goût du dépassement. Vous avez participé, sans le savoir, à maintenir la détermination de mener ce projet à terme. Vous êtes des modèles extraordinaires.

Enfin, une pensée bien spéciale à mon conjoint qui m'a soutenue tout au long de la rédaction. Sans sa patience et sa grande disponibilité, il n'y aurait tout simplement pas eu de produit final, merci François.



## TABLE DES MATIÈRES

|  |           |
|--|-----------|
| <b>IDENTIFICATION DU JURY .....</b>  | <b>2</b>  |
| <b>SOMMAIRE.....</b>   | <b>3</b>  |
| <b>REMERCIEMENTS .....</b>   | <b>6</b>  |
| <b>INTRODUCTION.....</b>   | <b>14</b> |
| <b>PREMIER CHAPITRE – PROBLÉMATIQUE.....</b>   | <b>17</b> |
| 1. CHEMINEMENT PROFESSIONNEL.....  | 17        |
| 1.1 Quand la transmission de connaissances prend toute la place<br>dans la pratique professionnelle .....        | 17        |
| 1.2 Études de deuxième cycle : la didactique fait place à la relation..  | 19        |
| 2. LA RELATION ÉDUCATIVE : LES FONDEMENTS DE L'ENSEIGNEMENT ...  | 20        |
| 2.1 Questionnement sur l'expérience de la résistance relationnelle<br>avec des élèves .....                      | 22        |
| 2.1.1 Récit de Nicolas : Le portrait d'un enfant inaccessible.....   | 23        |
| 2.1.2 Récit de Julie : L'élève que je rejette .....  | 24        |
| 2.1.3 Analyse des deux cas problématiques.....   | 25        |
| 3. LES SUBPERSONNALITÉS POUR LA COMPRÉHENSION DE LA<br>RÉSISTANCE RELATIONNELLE DANS LA RELATION ÉDUCATIVE ..... | 27        |
| 4. QUESTIONNEMENT ET OBJECTIFS DE RECHERCHE .....  | 29        |
| 5. BUT DE LA RECHERCHE.....  | 30        |
| 6. LIMITES DE LA RECHERCHE .....   | 30        |

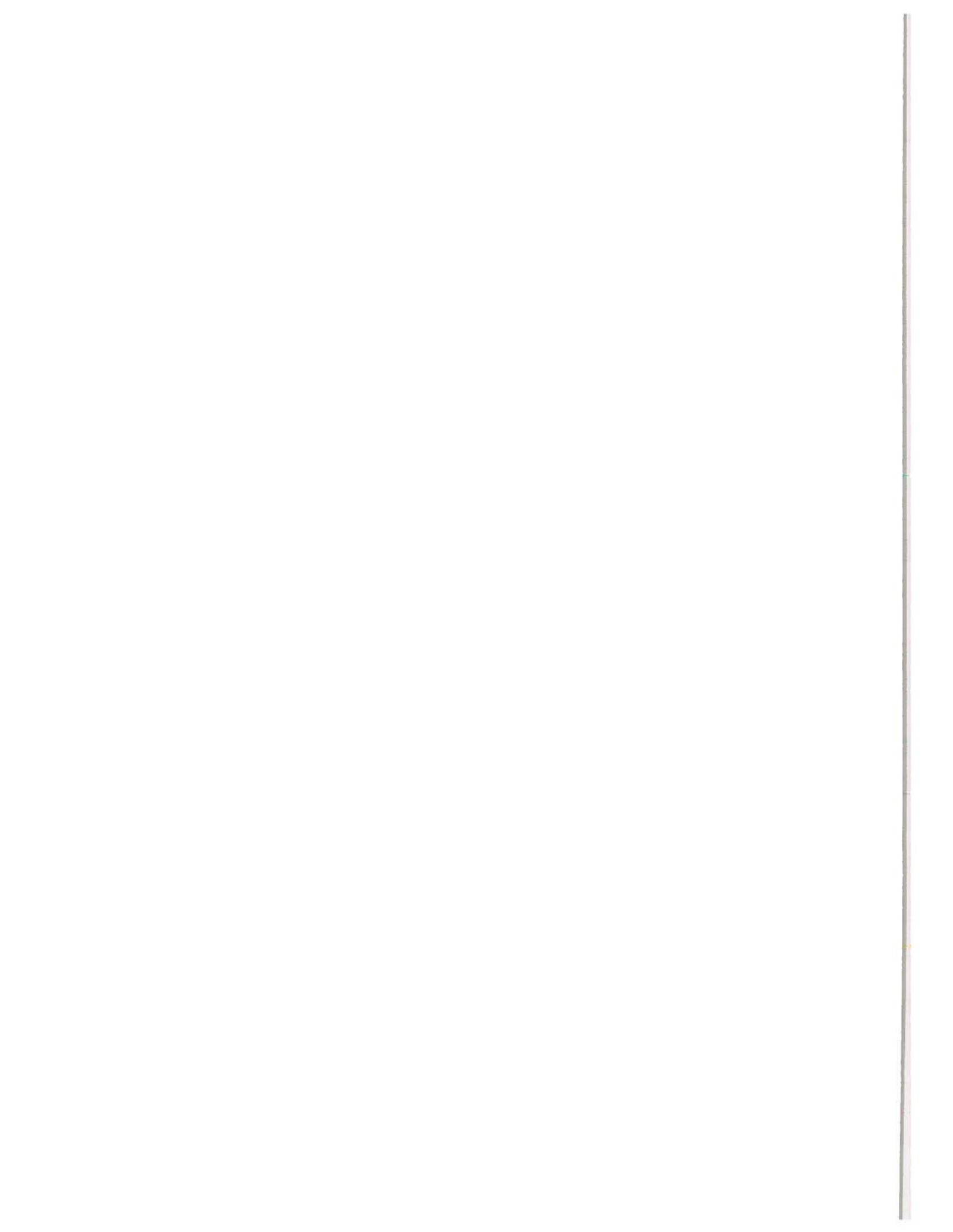


## **DEUXIÈME CHAPITRE – ORIENTATION MÉTHODOLOGIQUE ... 31**

|           |  |    |
|-----------|--|----|
| 1.        | UNE APPROCHE QUALITATIVE DE RECHERCHE .....  | 31 |
| 2.        | UN ENJEU ONTOGÉNIQUE .....   | 34 |
| 3.        | UNE DÉMARCHE HEURISTIQUE DE RECHERCHE .....  | 35 |
| 4.        | DESCRIPTION DES QUATRE ÉTAPES DE LA RECHERCHE<br>HEURISTIQUE SELON CRAIG (1978)..... | 37 |
| 4.1       | Étape 1 : la question, volet théorique.....  | 37 |
| 4.1.1     | Volet expérientiel.....  | 37 |
| 4.2       | Étape 2 : l'exploration, volet théorique.....  | 38 |
| 4.2.1     | Volet expérientiel.....  | 38 |
| 4.2.1.1   | Approches et outils pour la collecte de données .....                                | 39 |
| 4.2.1.1.1 | L'écriture réflexive par le récit et le journal .....                                | 39 |
| 4.2.1.1.2 | Le dialogue entre les subpersonnalités.....  | 40 |
| 4.2.1.1.3 | La visualisation .....   | 41 |
| 4.2.1.1.4 | La discussion avec autrui en utilisant des<br>rencontres et des entrevues.....       | 42 |
| 4.2.1.1.5 | Les lectures expérientielles et l'analyse.....                                       | 42 |
| 4.3       | Étape 3 : la compréhension, volet théorique .....                                    | 42 |
| 4.3.1     | Volet expérientiel.....  | 43 |
| 4.4       | Étape 4 : la communication, volet théorique.....                                     | 43 |
| 4.4.1     | Volet expérientiel.....  | 44 |
| 5.        | ÉCHÉANCIER DE LA RECHERCHE.....  | 44 |

## **TROISIÈME CHAPITRE – L'EXPLORATION THÉORIQUE DE LA TECHNIQUE DES SUBPERSONNALITÉS..... 45**

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 1.    | QU'EST-CE QUE LA PSYCHOSYNTÈSE?.....     | 46 |
| 1.1   | Le diagramme de l'œuf.....               | 47 |
| 1.1.1 | L'inconscient inférieur ou primitif..... | 48 |
| 1.1.2 | L'inconscient moyen.....                 | 48 |
| 1.1.3 | Le Supraconscient .....                  | 48 |
| 1.1.4 | Le champ de conscience et volonté.....   | 49 |
| 1.1.5 | Le Soi .....                             | 49 |
| 1.1.6 | Le Soi transpersonnel.....               | 49 |
| 1.1.7 | L'inconscient collectif.....             | 50 |
| 1.2   | Le diagramme de l'étoile .....           | 50 |

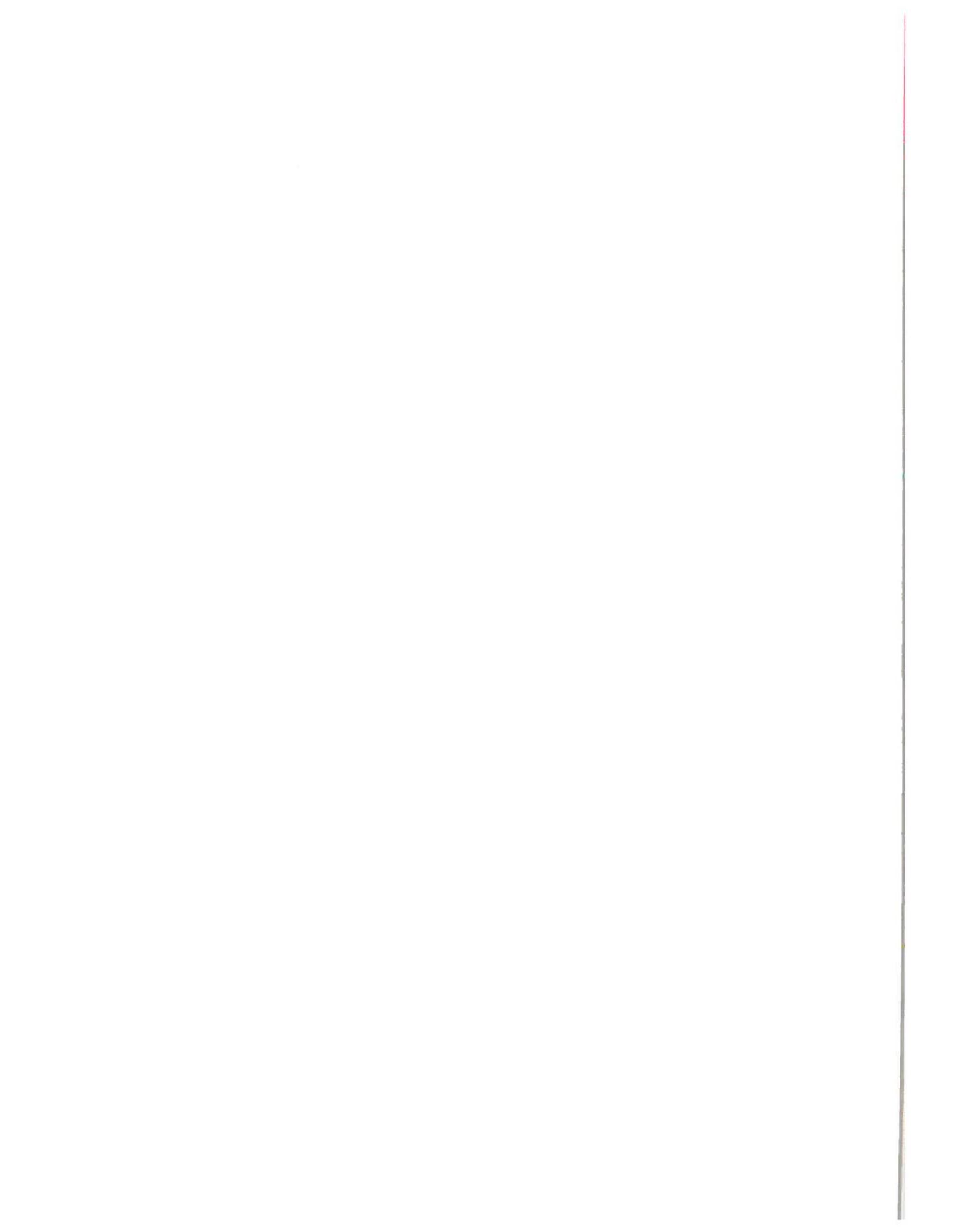


|  |    |
|--|----|
| 1.2.1 Impulsion-désir .....  | 52 |
| 1.2.2 Sensation .....  | 52 |
| 1.2.3 Émotion .....  | 52 |
| 1.2.4 Pensée.....  | 52 |
| 1.2.5 Intuition .....  | 52 |
| 1.2.6 Imagination .....  | 53 |
| 1.2.7 Volonté.....   | 53 |
| 1.2.8 Le Soi .....   | 53 |
| 2. QU'EST-CE QUE LES SUBPERSONNALITÉS?.....  | 53 |
| 3. DES RECHERCHES AYANT UTILISÉ LE MODÈLE<br>DES SUBPERSONNALITÉS .....                          | 59 |
| 3.1. L'utilisation des subpersonnalités dans un contexte heuristique ..                          | 59 |
| 3.2 L'utilisation des subpersonnalités dans un contexte de<br>difficultés professionnelles ..... | 61 |
| 4. QUAND LES SUBPERSONNALITÉS SONT EN LIEN AVEC LA<br>RÉSISTANCE RELATIONNELLE .....             | 62 |
| 4.1 L'identification des subpersonnalités.....   | 63 |
| 4.2 La polarité des subpersonnalités .....   | 65 |
| 4.3 La désidentification.....  | 67 |

#### **QUATRIÈME CHAPITRE - L'EXPLORATION EXPÉRIENTIELLE PAR L'IDENTIFICATION DES SUBPERSONNALITÉS EN LIEN AVEC LA RÉSISTANCE RELATIONNELLE .....**

69

|  |    |
|--|----|
| 1. L'IDENTIFICATION DES SUBPERSONNALITÉS IMPLIQUÉES DANS<br>LA RÉSISTANCE RELATIONNELLE.....         | 69 |
| 1.1 Première rencontre : La Contrôlante-Rationnelle .....  | 70 |
| 1.2 Deuxième rencontre : La Parfaite-Mère de famille.....  | 74 |
| 1.3 Troisième rencontre : La Princesse-Excentrique .....   | 75 |
| 1.4 Quatrième rencontre : L'Hippie-Paresseuse .....  | 76 |
| 2. LA DYNAMIQUE DES SUBPERSONNALITÉS EN JEU.....   | 79 |
| 3. LA DÉSIDENTIFICATION ET L'APPORT DE CHACUNE DES<br>SUBPERSONNALITÉS DANS LES TENSIONS VÉCUES..... | 82 |
| 3.1 La Contrôlante-Rationnelle.....  | 82 |
| 3.2 L'Hippie-Paresseuse .....  | 83 |
| 3.3 La Princesse-Excentrique.....  | 83 |
| 3.4 La Parfaite-Mère de famille .....  | 84 |



|    |   |    |
|----|---|----|
| 4. | RENCONTRE AVEC L'ENFANT VULNÉRABLE..... | 84 |
|----|---|----|

**CINQUIÈME CHAPITRE – L'IMPACT D'UN TRAVAIL SUR  
LES SUBPERSONNALITÉS DANS LA DIMINUTION DES  
TENSIONS INTERNES LIÉES À LA RÉSISTANCE  
RELATIONNELLE AVEC DES ÉLÈVES.....**

|  |  |    |
|--|--|----|
|  |  | 86 |
|--|--|----|

|    |   |    |
|----|---|----|
| 1. | LA PRISE DE CONSCIENCE DE NOTRE IMAGE À TRAVERS LES<br>SUBPERSONNALITÉS ..... | 86 |
|----|---|----|

|    |   |    |
|----|---|----|
| 2. | L'ENFANT VULNÉRABLE : LA VÉRITABLE IDENTITÉ ..... | 87 |
|----|---|----|

|    |   |    |
|----|---|----|
| 3. | LA COMPRÉHENSION DE L'EXPÉRIENCE DE LA RÉSISTANCE<br>RELATIONNELLE PASSE PAR UN TRAVAIL SUR SOI ..... | 88 |
|----|---|----|

|    |  |    |
|----|--|----|
| 4. | LES RETOMBÉES DANS LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE ..... | 89 |
|----|--|----|

|     |                                       |    |
|-----|---------------------------------------|----|
| 4.1 | Les transformations intérieures ..... | 90 |
|-----|---------------------------------------|----|

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 4.1.1 | Vers une nouvelle perception des événements..... | 91 |
|-------|--|----|

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 4.1.2 | Vers une présence accrue à moi et aux autres dans<br>l'accompagnement ..... | 92 |
|-------|---|----|

|     |                                   |    |
|-----|-----------------------------------|----|
| 4.2 | Les changements de pratiques..... | 92 |
|-----|-----------------------------------|----|

|       |                         |    |
|-------|-------------------------|----|
| 4.2.1 | Ce que je m'offre ..... | 93 |
|-------|-------------------------|----|

|         |  |    |
|---------|--|----|
| 4.2.1.1 | Soutenir une volonté de changement ..... | 94 |
|---------|--|----|

|         |   |    |
|---------|---|----|
| 4.2.1.2 | Remettre à l'enfant ce qui lui appartient ..... | 94 |
|---------|---|----|

|         |   |    |
|---------|---|----|
| 4.2.1.3 | S'offrir du temps pour analyser ses réactions ..... | 94 |
|---------|---|----|

|         |   |    |
|---------|---|----|
| 4.2.1.4 | Donner un sens positif à la vulnérabilité à travers les<br>émotions ..... | 95 |
|---------|---|----|

|       |                               |    |
|-------|-------------------------------|----|
| 4.2.2 | Ce que j'offre à l'élève..... | 95 |
|-------|-------------------------------|----|

|         |                                 |    |
|---------|---------------------------------|----|
| 4.2.2.1 | Utiliser une juste tension..... | 96 |
|---------|---------------------------------|----|

|         |   |    |
|---------|---|----|
| 4.2.2.2 | Être à l'affût du plus petit changement perceptible ..... | 97 |
|---------|---|----|

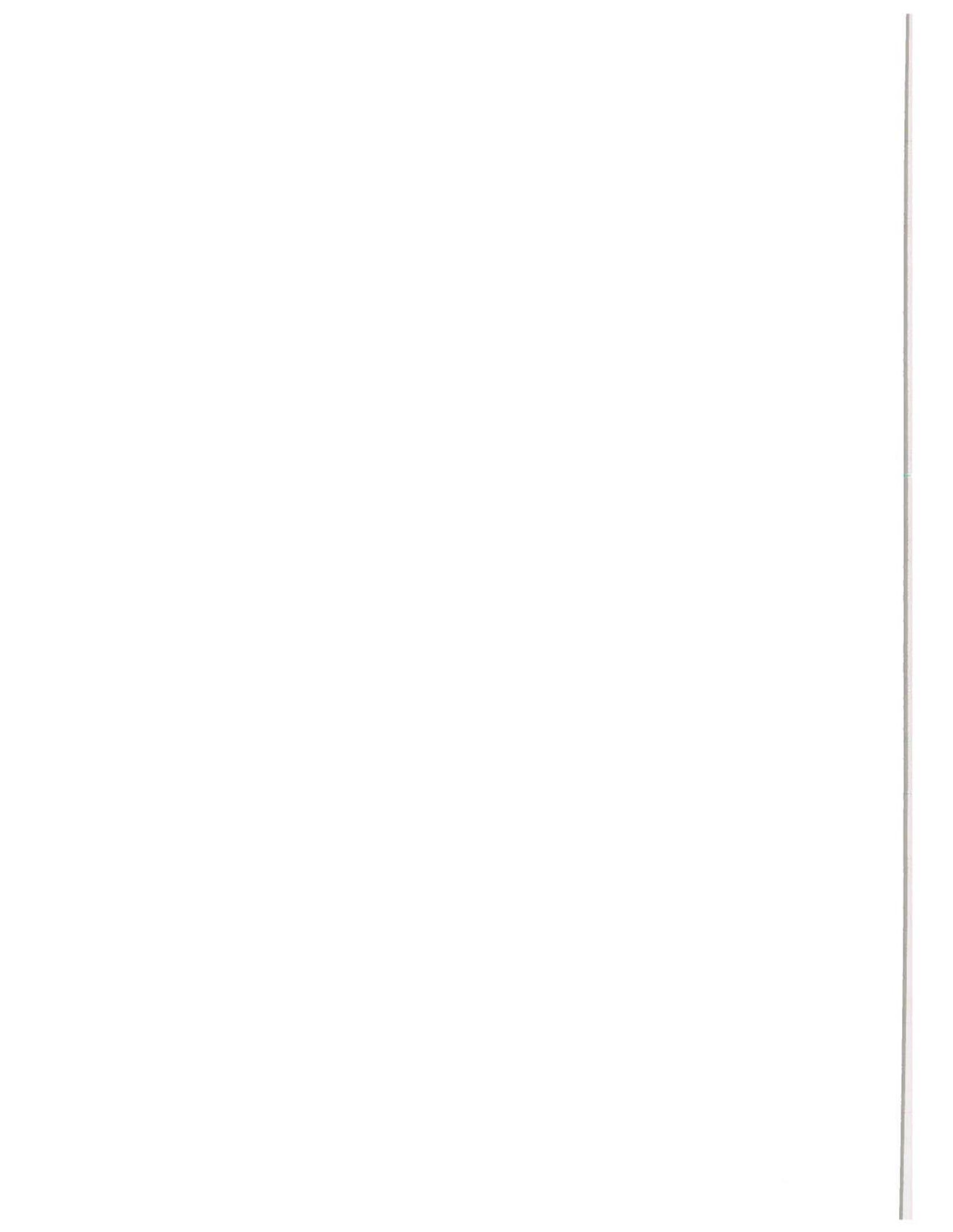
|         |   |    |
|---------|---|----|
| 4.2.2.3 | Offrir et attendre sans rien espérer en retour..... | 97 |
|---------|---|----|

|    |   |    |
|----|---|----|
| 5. | RÉPONSE À LA QUESTION SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE ..... | 98 |
|----|---|----|

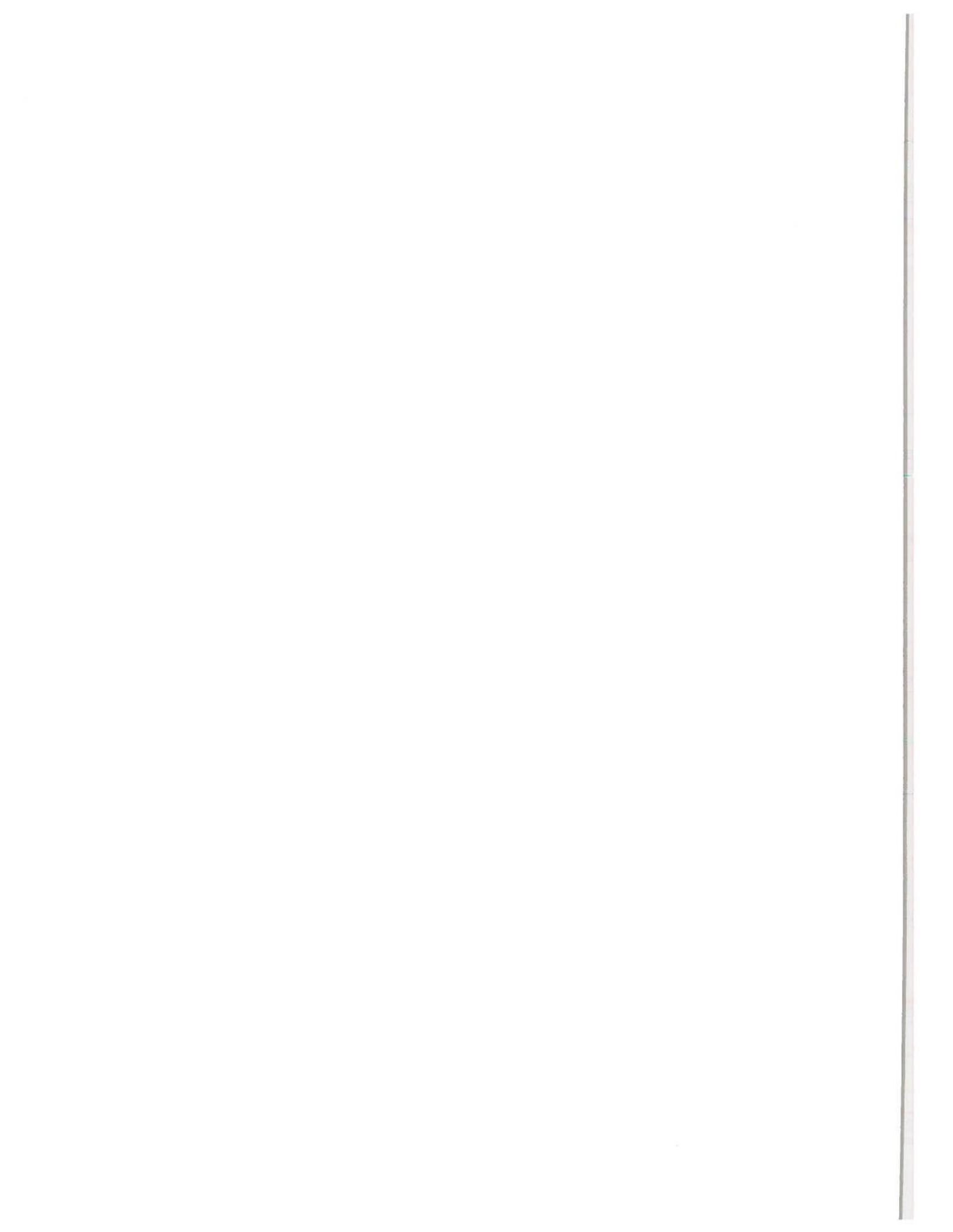
|  |                  |     |
|--|------------------|-----|
|  | CONCLUSION ..... | 100 |
|--|------------------|-----|

|  |                                  |     |
|--|----------------------------------|-----|
|  | RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 103 |
|--|----------------------------------|-----|

|  |                               |     |
|--|-------------------------------|-----|
|  | BIBLIOGRAPHIE THÉMATIQUE..... | 107 |
|--|-------------------------------|-----|



|   |            |
|---|------------|
| <b>ANNEXE A- PREMIÈRE IDENTIFICATION.....</b>   | <b>109</b> |
| <b>ANNEXE B- EXERCICE D'IDENTIFICATION ET D'ANALYSE<br/>D'UNE SUBPERSONNALITÉ.....</b>      | <b>119</b> |
| <b>ANNEXE C- PROCESSUS DE DÉSIDENTIFICATION PAR<br/>RAPPORT À SES SUBPERSONNALITÉS.....</b> | <b>120</b> |



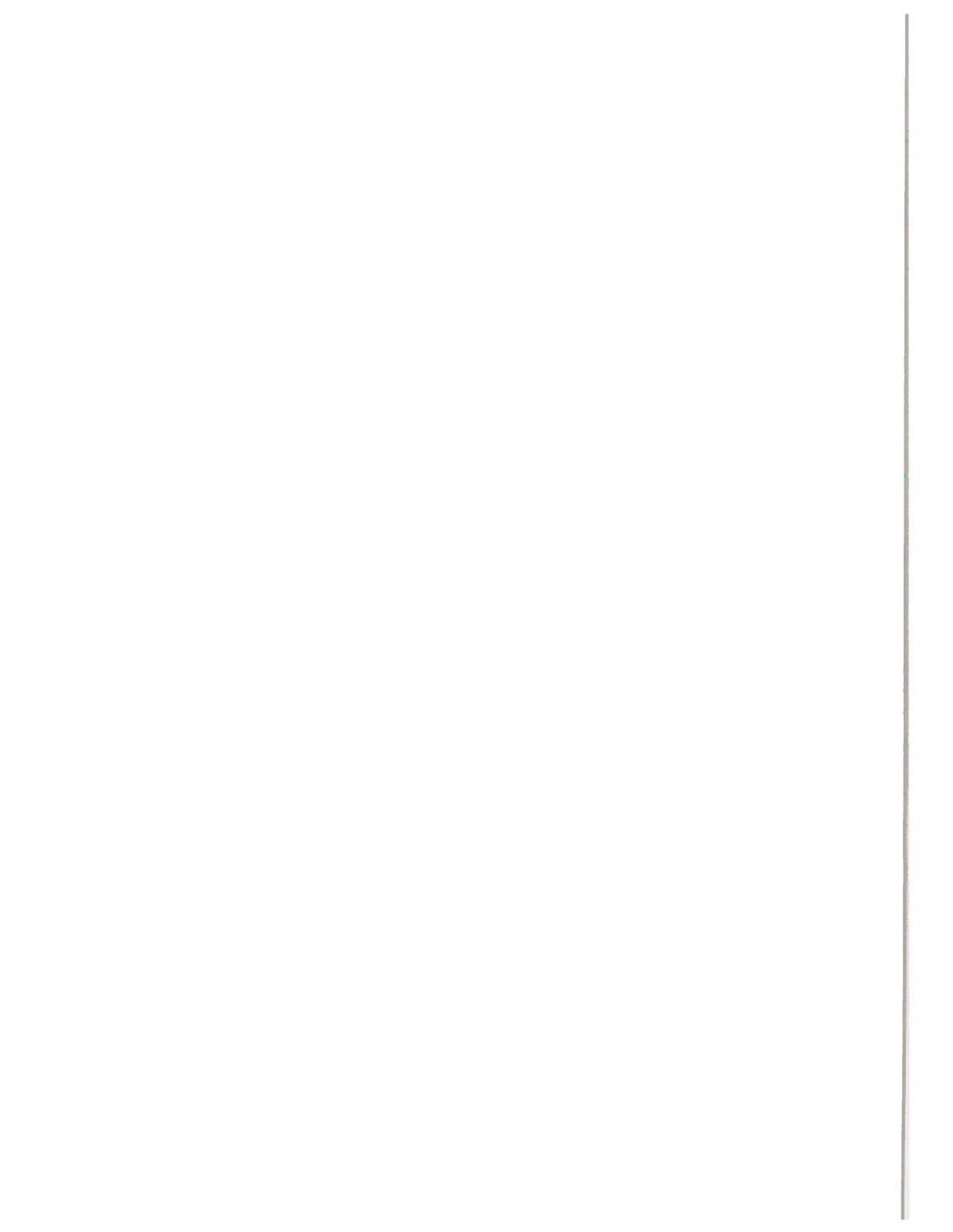
## LISTE DES TABLEAUX

|  |    |
|--|----|
| Tableau 1 Les composantes de la recherche qualitative .....                  | 33 |
| Tableau 2 Les étapes de la recherche heuristique .....                       | 36 |
| Tableau 3 Approches et outils pour la collecte de données .....              | 39 |
| Tableau 4 Étapes de la recherche et échéancier .....                         | 44 |
| Tableau 5 Comparaison entre les étapes de Ferrucci et celles de Vargiu ..... | 56 |
| Tableau 6 Qualités et besoins des subpersonnalités en jeu .....              | 81 |



## LISTE DES FIGURES

|  |    |
|--|----|
| Figure 1 Diagramme de l'œuf d'Assagioli (1983) .....   | 47 |
| Figure 2 Diagramme de l'étoile d'Assagioli (1983).....   | 51 |
| Figure 3 Schéma du développement des subpersonnalités de<br>Hardy (1989) .....   | 57 |
| Figure 4 Schéma des principales subpersonnalités découvertes<br>pendant la recherche et en lien avec le phénomène de<br>résistance relationnelle ..... | 79 |
| Figure 5 Diagramme du changement chez l'enseignant en fonction<br>de lui-même .....  | 93 |
| Figure 6 Diagramme du changement chez l'enseignant en fonction<br>de l'élève.....  | 96 |



## INTRODUCTION

La relation éducative, entre élèves et enseignant, est un lien précieux qui unit des êtres humains, pendant l'apprentissage. Cette attache peut également être, en quelque sorte, le seul gage de réussite scolaire offert à certains enfants en difficulté. Il s'avère alors primordial de porter une attention particulière à la relation éducative dans l'enseignement.

Aujourd'hui, lorsque nous posons un regard sur les enfants qui évoluent dans les classes du primaire au Québec, nous retrouvons une composition hétérogène d'élèves, demandant tous une attention appropriée à leurs besoins. Quant aux enseignants, ils devraient, semble-t-il, maîtriser l'art d'entrer en relation avec chacun d'eux, en tenant compte de leurs diverses caractéristiques, visibles ou non.

Toutefois, cet exercice n'est pas si simple. En fait, la mise en œuvre de cette expérience relationnelle avec les élèves dépend de l'enseignant lui-même puisqu'on lui attribue cette tâche à travers l'enseignement des compétences et des connaissances. Celui qui est en charge des apprentissages de l'ensemble d'un groupe doit également percevoir l'individualité de chacun des enfants. Dans ce contexte, il n'est pas surprenant de voir apparaître, entre l'éducateur et des élèves, des obstacles menant à la résistance relationnelle. Certains de ces obstacles sont inconscients d'autres pas. Ils peuvent provenir de l'élève, tandis que d'autres sont attribués à l'enseignant lui-même.

Alors, dans de telles circonstances, est-ce possible de croire que nous pouvons réussir à établir une relation éducative efficace, avec chacun de nos élèves?

Au cours de cet essai, le lecteur sera invité à entrer au cœur des transformations intérieures qui s'opéreront chez l'enseignante-chercheuse. Ces

changements s'effectueront grâce aux découvertes émanant d'une meilleure compréhension des tensions internes vécues à travers le phénomène de la résistance relationnelle avec des élèves. De plus, les effets positifs provenant d'une telle démarche expérientielle seront exposés : une meilleure connaissance de soi permettra d'offrir une présence accrue à l'accueil de l'autre.

Le premier chapitre jette un regard sur la problématique issue d'un profond malaise ressenti à la suite d'une incapacité à entrer en relation avec certains élèves. Il servira à mettre en contexte la question de recherche, à travers le vécu professionnel de l'enseignante-chercheuse. Il présentera cette réalité engendrée par le phénomène de résistance relationnelle, entre une enseignante et des élèves, au primaire. Des récits de pratique seront également utilisés afin d'offrir une meilleure compréhension.

Le deuxième chapitre sera consacré à la méthodologie de la recherche. Mentionnons qu'il s'agit d'un essai entrant dans la démarche heuristique et présenté à l'intérieur d'une recherche qualitative. Bien que cela semble inhabituel de retrouver la méthodologie avant la recension des écrits, il est préférable dans cet essai d'annoncer les étapes de la recherche en premier. Viendront s'y greffer par la suite les étapes établies selon Craig (1978). Ces quatre étapes seront décrites de façon théorique, tout en offrant un parallèle avec le vécu de l'enseignante-chercheuse qui agit, dans cette recherche, à la fois comme objet et comme sujet.

Le troisième chapitre se veut être une revue des écrits exposant les concepts théoriques proposés dans cette recherche. Nous y retrouverons des notions touchant la psychosynthèse et la technique des subpersonnalités, toutes utiles à la compréhension de cette recherche.

Le quatrième chapitre présentera essentiellement un récit expérientiel des principales découvertes, émanant de la démarche heuristique. Il se concentrera

spécifiquement sur l'exploration intérieure de la résistance relationnelle, à l'aide de la technique des subpersonnalités, l'élément central de cet essai.

Finalement, le cinquième chapitre mènera le lecteur vers la prise de conscience de l'enseignante-chercheuse et des changements internes survenus pendant la démarche expérientielle de cette recherche. Ce travail se veut donc le compte rendu d'une longue transformation personnelle, qui s'est opérée pendant plusieurs années. Il a ainsi conduit l'enseignante-chercheuse vers une amélioration de sa pratique professionnelle, de par ses découvertes. Les principes du changement intérieur sont aujourd'hui appliqués, diminuant les tensions internes causées par le phénomène de la résistance relationnelle.

## **PREMIER CHAPITRE**

### **PROBLÉMATIQUE**

#### **1. CHEMINEMENT PROFESSIONNEL**

La profession d'enseignante est celle que j'ai<sup>1</sup> choisie, avec ses nombreux défis. Soutenir les enfants, leur transmettre des connaissances, les aider dans leurs difficultés et travailler en équipe avec d'autres professionnels de l'éducation sont les opportunités que m'offre du même coup, ce métier. En entrant dans la réalité des classes, après plusieurs années d'étude, tout un monde s'est ainsi ouvert. Bien évidemment, il y avait de nombreux projets à expérimenter et plusieurs rêves à accomplir. L'implication professionnelle a ainsi grandi au fil des ans, en même temps que se présentaient à moi, de multiples expériences scolaires aussi enrichissantes les unes que les autres.

##### **1.1 Quand la transmission de connaissances prend toute la place dans la pratique professionnelle**

En 1997, j'ai amorcé ma carrière d'enseignante en adaptation scolaire. C'est alors qu'un éventail riche et diversifié de clientèles s'est offert à moi. Débutant dans les rangs du secondaire, c'est en cheminement particulier que j'ai fait mes débuts en tant que professionnelle. Par la suite, j'ai vécu d'autres expériences avec des enfants en trouble de comportement au primaire. Enfin, un poste permanent au primaire m'a été offert. Il s'agissait d'une classe où les élèves étaient en difficulté d'apprentissage. Plusieurs de ces enfants avaient également des problèmes de comportement et des désordres sociaux affectifs importants. Finalement, depuis 2006, j'occupe un poste d'orthopédagogue dans une école, au primaire.

---

<sup>1</sup> Puisqu'il s'agit d'une recherche à enjeu ontogénique, donc, qui utilise l'expérience de l'enseignante-chercheuse, la première personne du singulier sera employée tout au long de cet essai, tel qu'il est prescrit dans une recherche heuristique.

Aujourd'hui, grâce aux différentes clientèles d'enfants avec des besoins particuliers avec lesquelles j'ai eu l'occasion de travailler, je peux affirmer que même si le milieu de vie, l'âge et les difficultés spécifiques des élèves sont différents les uns des autres, le problème reste le même pour tous les élèves en difficulté. Ils ne réussissent pas à apprendre comme les autres enfants dits « réguliers ». De cette constatation, j'en étais venue à la conclusion que je devais à tout prix trouver une façon de leur faire comprendre les notions qu'ils n'avaient jamais réussi à assimiler jusqu'à maintenant. C'est ainsi que je me suis engagée dans une spirale infernale d'interventions et d'énergie à refaire ce que les autres enseignants avaient essayé par le passé. J'ai voulu mettre plus d'efforts, plus de temps, plus de dynamisme, plus de... qu'il m'était possible. Malheureusement, je n'avais pas plus de succès que les enseignantes titulaires et je terminais les journées exténuée. Les enfants n'arrivaient pas à regagner le retard qu'ils avaient accumulé depuis leur entrée à l'école, et ce, malgré un nombre incalculable de pages remplies et d'exercices complétés à la fin de la journée. Les élèves ne comprenaient toujours pas les notions de base en français et en mathématiques. Quelle déception! J'y avais pourtant mis toute mon âme et toute l'énergie nécessaire. Mais quel était donc le problème? J'étais une jeune enseignante dynamique et dévouée, alors pourquoi ces enfants n'apprenaient-ils pas?

Enseigner à des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage représente une tâche bien difficile puisqu'elle exige de diversifier les techniques d'enseignement et de gestion de classe selon les élèves et les événements quotidiens. Pour moi, c'était l'occasion de me dépasser, de vaincre des peurs, d'être créative et de prouver que j'étais capable de presque tout. Mais ce qui était décourageant et qui faisait émerger en moi un profond sentiment d'incompétence, c'était que les élèves n'apprenaient pas comme je l'aurais souhaité. Les difficultés étaient persistantes et les problèmes de comportement devenaient pratiquement ingérables, et ce, même avec une gestion de classe digne d'un commandant d'armée. Quelque chose clochait dans cet enseignement et je n'arrivais pas à trouver des moyens pour réussir à mieux enseigner.

## 1.2 Études de deuxième cycle : la didactique fait place à la relation

C'est par curiosité que j'ai commencé les cours dans le diplôme de deuxième cycle en enseignement<sup>2</sup>. Je m'y étais inscrite en pensant trouver quelques idées et outils concrets à utiliser en classe. Bien que les cours du diplôme regorgeaient de stratégies et d'approches pédagogiques diversifiées, ils allaient, et c'est ce qui est le plus important, avoir un impact majeur sur la perception que j'avais de l'enseignement et de ma relation éducative avec les élèves.

Les nouvelles approches pédagogiques étudiées durant le diplôme telles que l'intelligence émotionnelle<sup>3</sup>, les intelligences multiples<sup>4</sup> et les gestes mentaux<sup>5</sup> ont fait émerger une façon de travailler tout à fait différente de ce que je connaissais. Il fallait, pour les mettre en place de façon efficace en classe, faire place à l'essence même de l'enfant. C'est-à-dire de reconnaître l'enfant dans un ensemble global et non pas seulement à travers ses capacités intellectuelles. Nous devons enseigner aux enfants comment reconnaître leurs émotions, les nommer et prendre le temps de vivre avec eux ce qui se passe en eux. Pour ce faire, nous devons leur enseigner des stratégies pour développer leurs gestes mentaux, leur faire réaliser les processus qui se passent dans leur tête et leur corps pendant les apprentissages. Bref, leur apprendre à se connaître et à ressentir les émotions. Tout cela n'avait rien à voir avec ce que je faisais auparavant en salle de classe. Je venais alors de découvrir que tout passait par la relation éducative et que, sans ce précieux lien, les apprentissages semblaient hors d'atteinte.

---

<sup>2</sup> Diplôme en enseignement offert par l'Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, 2001-2004

<sup>3</sup> Approche développée par Goleman (1997) visant le développement des habiletés servant à l'appréciation et à l'expression juste des ses propres émotions et celles des autres.

<sup>4</sup> Les intelligences multiples proposées selon le modèle de Gardner (1983) sont vues comme étant une multiplicité de potentiels (8), s'exprimant à l'aide d'un système symbolique. Les intelligences musicale, corporelle et kinesthésique, logico-mathématiques, linguistique, spatiale, interpersonnelle, intrapersonnelle, naturaliste font partie de la liste de Gardner.

<sup>5</sup> Les gestes mentaux sont définis comme étant une série de processus mentaux servant à l'apprentissage. Nous pouvons nommer l'imagination, la motivation, la compréhension, la mémorisation, la concentration et la réflexion.

Sans perdre de temps, toutes ces nouvelles approches ont été mises en application de façon régulière dans la classe et ont été une révélation. Je voyais le rôle de l'enseignant différemment. Enfin, je pouvais enseigner! Les élèves me faisaient confiance, une vraie relation éducative pouvait alors s'installer. Les barrières étant tombées, je pouvais alors m'investir avec ces enfants en profondeur sur le plan académique. Il est alors intéressant de constater que le fait de pouvoir entrer en relation éducative et de sentir que je suis en lien avec les élèves me procure ce profond sentiment de compétence, celui que probablement tous les enseignants recherchent.

## 2. LA RELATION ÉDUCATIVE : LES FONDEMENTS DE L'ENSEIGNEMENT

Quand on se questionne sur la possibilité d'enseigner sans établir de liens avec les élèves, il semble pratiquement impossible de réussir à transmettre des connaissances dans de telles circonstances. Plusieurs enseignants questionnés sur le phénomène de relation maître-élève m'ont naturellement répondu qu'ils n'arriveraient probablement pas à enseigner dans un pareil climat. « Enseigner, c'est d'abord et avant tout entrer en relation avec autrui, c'est-à-dire avec des élèves » (Felouzis, 1997, p.1-2).

La relation éducative est quant à moi le cœur des apprentissages chez l'enfant. Elle permet à l'enfant de s'ouvrir à l'autre en reconnaissant l'écoute offerte. Il m'apparaît donc essentiel qu'élèves et enseignants soient réceptifs les uns envers les autres afin de permettre que cette relation s'établisse. Sans cette ouverture, cette confiance, le monde des apprentissages semble alors hors d'atteinte. En effet, « la relation pédagogique devient éducative quand au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même. » (Postic, 1996, p.7). Alors, afin de créer un environnement où enseignants et élèves peuvent collaborer à la réussite scolaire, il devient primordial d'établir préalablement une relation éducative saine, durable et efficace.

Dans les écoles québécoises, le MELS<sup>6</sup> (2001) dans le Programme de formation abonde dans le même sens, en reconnaissant le caractère professionnel de l'enseignement en favorisant des pratiques pédagogiques misant sur la créativité, l'expertise professionnelle et l'autonomie de l'enseignant. Ainsi, le rôle de l'enseignant est défini comme celui d'un médiateur entre l'élève et les savoirs, visant à le stimuler, à soutenir sa motivation intrinsèque et à exiger de l'élève le meilleur de lui-même. En effet, il revient à l'enseignant de créer un environnement éducatif qui incite l'élève à jouer un rôle actif dans sa formation, privilégiant ici l'approche où l'enseignant agit comme un guide, en intervenant de façon spécifique selon les besoins et les difficultés des élèves. Or, nous savons en tant que professionnels de l'enseignement, qu'un élève doit avoir assez confiance en son enseignant et probablement en lui-même pour se livrer tel qu'il est avec ses difficultés.

En psychologie, on parlerait ici du phénomène de l'attachement, tel que défini par Neufeld (2005), comme étant une force d'attraction invisible, mais fondamentale, attirant deux corps l'un vers l'autre. De plus, Neufled (2005) ajoute que l'attachement serait essentiel pour éduquer un enfant puisque seul, l'enfant serait incapable de s'orienter dans la vie. Pour ce faire, il a besoin d'adultes lui permettant d'évoluer sur la bonne voie.

Enfin, il m'apparaît important de nommer le caractère essentiel de la relation éducative comme étant la pierre angulaire permettant d'intervenir sur les apprentissages et ouvrant la porte, par la suite, aux difficultés académiques spécifiques des élèves.

---

<sup>6</sup> Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport

## 2.1 Questionnement sur l'expérience de la résistance relationnelle avec des élèves

Dans la majorité des cas, le fait de mettre en application des techniques issues de l'intelligence émotionnelle, de la différenciation<sup>7</sup>, de l'estime de soi<sup>8</sup> et des intelligences multiples semble suffire à instaurer une relation éducative maître-élève satisfaisante. Mais dans de rares cas, et c'est de ceux-ci dont il sera question dans cette recherche, il semble y avoir peu de moyens d'entrer en relation avec l'autre. Ceci étant dit : Pourquoi y a-t-il des élèves avec qui la relation éducative est difficile, voire parfois impossible à installer? Qu'est-ce qui se passe dans cette résistance? Comment réussir à entrer en relation avec une personne qui n'offre aucune ouverture en ce sens? Pourquoi les liens d'une relation sont-ils plus difficiles à tisser avec certains élèves plutôt que d'autres? Qu'est-ce qui amène l'élève à résister à entrer en relation avec son enseignante? Qu'est-ce qui amène l'enseignante à résister à entrer en relation avec un élève?

Cette difficulté, voire cette obsession à vouloir briser cette résistance dans ma pratique professionnelle a amené un questionnement sur le phénomène de non-relation entre une enseignante et certains élèves. C'est autour du phénomène de la non-relation avec des élèves ou plus spécifiquement de la résistance relationnelle que cette exploration heuristique prend racine.

---

<sup>7</sup> Méthode d'apprentissage permettant à l'élève d'obtenir un enseignement sur mesure, selon ses capacités.

<sup>8</sup> Selon Duclos (2000), l'estime de soi est la conscience de la valeur personnelle que l'on se reconnaît dans différents domaines. L'estime de soi propose une perception réaliste de son être.

Cette recherche tend également à comprendre mon questionnement suite à ce qui se passe à l'intérieur de moi lors du phénomène de la résistance relationnelle existant avec certains élèves. Les récits suivants, ceux de Nicolas et de Julie, mettent en lumière l'importance de comprendre ce phénomène relationnel dans cette recherche expérientielle.

### 2.1.1 *Récit de Nicolas : Le portrait d'un enfant inaccessible*

Première journée d'école, c'est la rentrée. Le jeune garçon arrive à sa nouvelle école, où il fréquentera une classe pour enfants en difficulté. Il vient de sortir de l'autobus jaune. Je le vois, il est très joli et il semble timide. Nicolas a 9 ans. Sa mère était venue me rencontrer bien avant que son fils n'arrive. Une classe où les élèves ont plus de deux ans de retard scolaire, sa mère est en désaccord avec cette décision et insiste sur le fait que Nicolas sait ce qu'elle pense de cette classe...

Les enfants approchent de la porte pour entrer dans l'école. C'est à ce moment précis que je sens Nicolas nerveux, son regard est fuyant, il n'ose pas me regarder. Au premier contact visuel, il s'agite et c'est la crise. Une crise si énorme qu'il me faut avoir l'aide de deux autres intervenants pour le maîtriser physiquement et cela devant une foule d'élèves impassibles assistant à ce spectacle. Sa mère qui est là a tout vu. C'est la première et dernière crise de Nicolas à l'école. Par la suite, en classe, plus rien, pas même un mot. C'est comme s'il s'était éteint. En classe, lorsque je questionne Nicolas, il se contente régulièrement de me répondre « Je ne sais pas » en haussant les épaules, et ce, peu importe le sujet de la question. Son regard est toujours divergeant. Jamais Nicolas ne m'a regardé dans les yeux au cours des deux années où il a été dans ma classe.

Dès les premières semaines, j'entreprends plusieurs projets qui permettent aux élèves d'être participants, de créer des liens entre eux, de se connaître, d'avoir le goût d'apprendre. Mais Nicolas n'est pas comme les autres, il est si différent. Bien qu'il

semble avoir des amis et entrer en relation avec ses pairs, avec moi, il est comme une huître bien fermée. Rien ne semble l'atteindre, il ne réagit pas plus aux récompenses qu'aux conséquences. Par son indifférence, il est fort et je me sens fragile, complètement désarmée. Jamais je n'ai connu pareil élève, un qui refuse d'établir une relation éducative avec moi, balayant du revers de la main ce que tous les autres accueillent à bras ouverts.

Les mois s'écoulaient les uns après les autres et, chaque jour, je tente de nouvelles approches. Nicolas est toujours distant et, selon son dossier scolaire et psychologique, il n'a aucune dysfonction connue. Je ne dispose alors d'aucune information pouvant me mettre sur une piste pouvant me permettre d'établir un contact avec lui. La tâche est aussi difficile, car Nicolas refuse sans cesse d'établir des liens avec moi. Sans savoir pourquoi, je lui octroie encore la même attention en guettant le moindre signe d'ouverture de sa part, cet accès que j'attends désespérément depuis des mois et qui me permettrait d'entrer dans son monde afin de lui enseigner. Mais en attendant, je me demande ce qui peut, à l'intérieur de moi, me pousser si fort à ne pas lâcher prise et à vouloir à tout prix briser cette résistance relationnelle.

### 2.1.2 *Récit de Julie : L'élève que je rejette*

L'année scolaire est déjà entamée et une enfant arrive dans ma classe, comme plusieurs autres au cours de cette année. Julie a 9 ans, elle arrive du Lac St-Jean avec sa famille. Puisqu'il n'y avait pas de classe d'adaptation scolaire pouvant lui offrir un service adapté dans la région où elle habitait, elle était intégrée en classe de troisième année et travaillait dans un petit cahier fait pour elle.

Il est 9 h 10, tous les enfants savent qu'une nouvelle amie se joindra à eux. On frappe à la porte, j'ouvre. Je la vois, elle se tient immobile, si frêle avec un sac trop grand pour elle. Ce que je remarque en premier, ce sont ses horribles lunettes épaisses

qui lui font des yeux de « grenouille ». Julie me regarde en fronçant continuellement les sourcils pour mieux me voir en reniflant de façon bruyante. L'enfant n'est pas jolie et est même un peu sale. Elle entre dans la classe, je la sens déjà désordonnée. Spontanément, je la trouve si laide que je n'ai aucune envie d'être invitante, car je sens une émotion de dégoût m'envahir lorsque je la regarde.

Julie ne connaît pas l'alphabet au complet et compte jusqu'au nombre 9. Son très grand manque d'autonomie la fait se précipiter à mon bureau à la moindre difficulté. Bien que ceci soit une réalité que je côtoie chaque jour dans ma classe, cela ne m'a jamais empêchée d'offrir mon aide aux enfants. Mais avec Julie c'est différent, car je la trouve répugnante. J'ai peur d'elle. Je n'ai pas envie qu'elle s'approche de moi et encore moins de créer des liens avec elle, je la repousse de façon inconsciente. Il ne m'était jamais arrivé, avant de faire la connaissance de Julie, de refuser de donner de mon temps à une enfant en difficulté et par conséquent de vivre ce type d'expérience de résistance relationnelle.

Parfois, à cause de ce comportement que je qualifierais d'indigne, je me sens coupable et j'accepte, sans joie, une de ses nombreuses invitations à entrer en contact avec elle. Je déteste ces moments où elle se tient à moins d'un mètre de moi. Rien chez cette enfant ne me donne le goût de l'aider même si je sais bien qu'elle n'y est pour rien.

### 2.1.3 *Analyse des deux cas problématiques*

Un enfant en difficulté à l'école peut être une source de stress pour certains intervenants. Pour d'autres, il s'agit plutôt d'une personne en détresse qui requiert de l'aide afin de mieux se développer. Personnellement, c'est là, précisément dans ces moments, que je me sens le plus utile dans mon travail, comme quand je suis face à un enfant qui souffre dans un domaine ou l'autre de sa vie. Réussir à gagner sa confiance en apprenant à l'écouter pour qu'il nous parle des vraies choses et enfin lui

permettre de sortir de son blocage est en fait le véritable défi d'une orthopédagogue. Cela me permet de grandir moi-même, en plus d'aider l'enfant en difficulté. S'arrêter pour tenter de comprendre la réalité intérieure que vit ce jeune et être en mesure de décoder ce qu'il essaie de nous dire par ses comportements est une première amorce à la rééducation pédagogique scolaire. Cette démarche, bien qu'essentielle, est toutefois longue et peut être parsemée d'imprévus. Voilà donc le moment où plusieurs abandonnent, puisque les résultats observables tant souhaités n'arrivent pas dans un délai prévu. Enfin, réussir à établir une relation éducative efficace avec chacun des enfants, pour leur permettre de s'épanouir et d'être heureux, est devenu, au fil du temps, le principal objectif à réaliser avec les élèves. C'est dans ces moments, lorsque de nombreux liens sont tissés avec les enfants, que je trouve ma principale satisfaction, celle de me sentir compétente, appréciée et écoutée.

Par contre, l'inaccessibilité de l'élève, telle que décrite dans les récits précédents, présente au contraire une incapacité à entrer en relation avec autrui. Or, dans ces circonstances, nous ne sommes plus en mesure d'optimiser l'effet relationnel sur les apprentissages académiques. Cette brisure provoque du même coup un profond malaise. Perçu d'abord comme un sentiment d'échec reflétant l'incompétence, ce malaise se traduit, par la suite, en un besoin quasi obsessionnel de vouloir établir une relation éducative efficace avec tous les enfants.

Ceci étant dit, pourquoi ai-je tant besoin d'établir une relation éducative avec ces enfants qui résistent? Est-ce mon sentiment de compétence ou encore ma personnalité à toute épreuve qui se sentent menacés par ces enfants? Que se passe-t-il à l'intérieur de moi pour que certains enfants m'énervent à ce point, moi, une personne que l'on dit si ouverte d'esprit? Qui, à l'intérieur de moi, me fait agir de cette façon?

### 3. LES SUBPERSONNALITÉS POUR LA COMPRÉHENSION DE LA RÉSISTANCE RELATIONNELLE DANS LA RELATION ÉDUCATIVE

Les récits de Nicolas et de Julie tels qu'exposés précédemment démontrent la difficulté de faire face aux situations où il est parfois impossible d'entrer en relation avec des élèves. Dans de pareils cas, il s'avère encore plus complexe de les accepter, notamment lorsque nous croyons profondément que la relation éducative doit prévaloir sur la transmission des connaissances. Nous sommes alors projetés dans un cercle vicieux allant du profond désir d'établir une relation avec l'enfant ce qui permettrait d'accéder plus efficacement au monde des apprentissages vers une incapacité récurrente à entrer en relation avec lui, ce qui place les apprentissages hors de portée et provoque par le fait même un profond sentiment d'incompétence chez l'enseignante. C'est exactement de ce malaise, émanant des situations vécues ultérieurement, que j'ai pu identifier la source de ces tensions internes, allant entre le besoin d'établir une relation éducative et l'incapacité à la créer. C'est ainsi, par la résistance relationnelle avec certains enfants, qu'un questionnement sur ma pratique éducative s'est mis en branle. Je me suis alors demandé : qu'est-ce qui me perturbe autant quand la relation éducative n'a pas lieu avec certains élèves? Pourquoi suis-je aussi préoccupée par ce besoin d'entrer en relation avec tous les élèves? Qu'est-ce qui est en jeu dans ce refus de relation éducative et particulièrement dans cette recherche, lorsque la résistance relationnelle est présente?

Notre comportement en tant qu'enseignant est influencé par une multitude de facteurs environnementaux sur lesquels nous avons plus ou moins d'influence. Nous pouvons alors penser au nombre d'élèves, aux agissements de ceux-ci, au milieu socio-économique dans lequel nous enseignons, à la salle de classe, au matériel ou aux collègues de travail qui sont, en quelque sorte, des exemples concrets pouvant changer la réalité des rapports entre les enseignants et les élèves.

De plus, notre conduite est également commandée par des facteurs internes propres aux enseignants, tels que leur disposition intérieure, leurs expériences passées

et leurs capacités d'être en relation avec les autres. Bien que ces facteurs influencent nos propres réactions face aux situations, nous avons le choix, en tant qu'éducateur, de décider de nos propres comportements. Malheureusement, nous n'avons pas toujours conscience de ce qui nous pousse de l'intérieur à prendre telle ou telle décision, à faire place à une émotion plus qu'à une autre et à écouter ou non notre petite voix, nos subpersonnalités. Bien que nous soyons exposés, au quotidien, à des situations que nous n'avons pas choisies, notre réaction quant à elle, peut se présenter sous différentes formes selon les émotions qu'elle aura dégagées et les subpersonnalités qui se seront manifestées à cet instant, à l'intérieur de nous.

Nous pouvons facilement percevoir notre propre multiplicité en notant le nombre de fois où nous modifions notre façon de voir la vie, l'image que nous nous faisons de nous-mêmes, notre perception des autres, notre comportement envers les autres et l'expérience de notre soi intérieur [...] Le modèle des subpersonnalités offre un moyen de percevoir cette multiplicité. (Withmore, 1988, p.153)

Chez l'enseignant, l'utilisation du modèle des subpersonnalités s'avère utile, principalement, pour comprendre l'impact des choix que nous faisons au quotidien et qui influencent les relations interpersonnelles.

Dans le même ordre d'idées, Lapointe (1995) a réalisé une recherche en éducation touchant les subpersonnalités chez des enfants de 8 et 9 ans. Cette recherche avait pour but de démontrer l'impact de la prise de conscience du soi personnel, par le processus d'harmonisation des subpersonnalités chez des enfants. Notons que certains résultats nous portent à croire que ces enfants ont réussi à transformer une subpersonnalité qui faisait obstacle à leur développement et rendre ainsi disponible le potentiel caché.

Il est également important de mentionner que les subpersonnalités sont très étroitement reliées avec des parties de notre personnalité. Ce concept important sera par ailleurs largement exploré au troisième chapitre.

#### 4. QUESTIONNEMENT ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Ces récits d'expériences ainsi que les propos exposés précédemment nous emmènent dans un désir de mieux comprendre ce qui se passe dans la résistance relationnelle par l'utilisation du concept des subpersonnalités. Alors, un questionnement, voire un malaise, en lien avec la résistance relationnelle m'amène à proposer cette question spécifique de recherche.

- Quelle aide peut apporter un travail sur ses subpersonnalités dans la compréhension de la résistance relationnelle entre une enseignante et des élèves?

Pour répondre à cette question, voici les objectifs qui vont guider notre recherche.

Premièrement, il s'agira d'identifier les subpersonnalités impliquées dans la résistance relationnelle. À travers cet objectif nous examinerons aussi la dynamique des subpersonnalités en jeu.

Le deuxième objectif de recherche se centrera sur la désidentification et l'apport de chacune des subpersonnalités dans les tensions vécues. À travers celui-ci, il sera également question de la rencontre avec l'enfant vulnérable.

Finalement, nous proposons un troisième objectif qui est d'étudier l'impact d'un travail sur ses subpersonnalités. À l'intérieur de cet objectif, nous analyserons en premier lieu la prise de conscience de notre image à travers les subpersonnalités. Ensuite, nous nous attarderons à la compréhension de l'expérience de la résistance relationnelle. Enfin, nous examinerons les retombées dans la pratique professionnelle.

## 5. BUT DE LA RECHERCHE

Il s'agit en fait de voir en quoi l'identification des subpersonnalités, en plus d'un travail sur celles-ci, est un atout pour comprendre cette expérience de résistance relationnelle avec des élèves.

Cette recherche, rappelons-le, prend racine à l'intérieur des tensions vécues provoquées par la résistance relationnelle avec des élèves de la classe. Elle vise à utiliser des moyens d'exploration, en lien avec les subpersonnalités, pour comprendre et analyser le phénomène de résistance relationnelle.

## 6. LIMITES DE LA RECHERCHE

La compréhension de l'expérience de la résistance relationnelle va se faire dans cette recherche-ci, d'abord et avant tout, avec l'utilisation de la technique des subpersonnalités. La compréhension de cette expérience aurait pu se faire avec d'autres outils ou démarches, mais nous nous attarderons spécifiquement à celle énoncée précédemment. De plus, puisque cet essai se base sur ma propre expérience, une autre limite doit être prise en compte du fait que je sois à la fois sujet et objet de cette recherche.

## DEUXIÈME CHAPITRE

### ORIENTATION MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre sera consacré à l'orientation méthodologique de la recherche. Bien qu'il soit inhabituel de retrouver le chapitre de la méthodologie avant celui de la recension des écrits, il est préférable, dans cet essai, d'annoncer les étapes de la recherche en premier, puisqu'il s'agit d'un type de recherche à enjeu ontogénique et d'une démarche heuristique. Par la suite, la recension des écrits sera intégrée dans l'étape de l'exploration et de l'analyse, c'est-à-dire dans les chapitres suivants.

Cette recherche aura pour but de comprendre le phénomène de la résistance relationnelle à travers la technique des subpersonnalités. En fait, il s'agit d'abord d'une analyse réflexive puisant son origine dans un profond malaise ressenti lorsque j'ai fait l'expérience de ne pas réussir à entrer en relation avec certains élèves de la classe.

Il sera également question, à l'intérieur de ce chapitre, de préciser l'enjeu de la recherche ainsi que la démarche heuristique. Celle-ci fait partie de la recherche qualitative et représente la voie utilisée pour cette recherche.

#### 1. UNE APPROCHE QUALITATIVE DE RECHERCHE

Cet essai s'inscrit dans l'approche qualitative de recherche puisqu'elle étudie la compréhension d'un phénomène plutôt que la mesure de celui-ci. En effet, il s'agit de la résistance relationnelle qui est regardée à travers la technique des subpersonnalités. La résistance relationnelle est un phénomène social qui s'observe dans le milieu de vie et, plus précisément dans cette recherche, à l'intérieur d'un contexte scolaire, car il s'agit d'une recherche en enseignement. Ainsi, la recherche qualitative est « une méthode de recherche intéressée d'abord par le sens et

l'observation d'un phénomène social en milieu naturel » (Van Maanen, 1983, dans Deslauriers, 1991, p. 6).

Notons également que la recherche qualitative permet de réaliser une recherche plus proche de la réalité parce qu'elle se déroule dans le milieu naturel des participants. Cela leur permet ainsi de tenter de « comprendre de façon riche les phénomènes à l'étude à partir du sens que communiquent les participants à la recherche ». (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p.279) L'expérience de la résistance relationnelle, dont il est question ici, fait partie intégrante du milieu scolaire et elle est vécue dans le cadre de l'enseignement en salle de classe.

Dans la recherche qualitative, on s'intéresse davantage à la qualité du propos qu'à la mesure de celui-ci. De plus, toujours dans la recherche qualitative, on retrouve des données qui ne sont pas quantifiables, mais bien descriptives et c'est en effet le cas dans cette recherche-ci. Ainsi, les données recueillies décriront un processus, une exploration, une compréhension.

La notion de recherche qualitative désigne une recherche « qui produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observable des personnes ». (Taylor et Bogdan, 1984, dans Deslauriers, 1991, p. 6).

Ajoutons que Deslauriers (1991) fait référence à plusieurs auteurs qui ont défini de façons différentes ce qu'est la recherche qualitative, tout en lui donnant des qualités similaires.

Si tous les auteurs ne s'entendent pas sur la définition de la recherche qualitative, la plupart lui attribuent grosso modo des caractéristiques semblables (Taylor et Bogdan, 1984 : 5-8; Bogdan et Bilken, 1982 :27-30; Denzin, 1978a :8-21; Van Maanen, 1983b :255-256). On reconnaît que la recherche qualitative traite les données difficilement quantifiables comme les comptes rendus d'entrevues, les observations, parfois même

les photographies de famille, les journaux intimes, les vidéos; qu'elle recourt à une méthode d'analyse souple et davantage inductive; qu'elle s'inspire de l'expérience de la vie quotidienne et du sens commun qu'elle essaie de systématiser. (Douglas, 1976 :15). Enfin, la recherche qualitative se concentre plutôt sur l'analyse des processus sociaux, sur le sens que les personnes et les collectivités donnent à l'action, sur la vie quotidienne, sur la construction de la réalité sociale. (Deslauriers, 1991, p.6)

Nous vous proposons, afin de mieux comprendre les composantes de la recherche qualitative, le tableau 1 qui dresse une liste ordonnée de ces informations.

Tableau 1  
Les composantes de la recherche qualitative

- recherche de sens par les gens : sens de la construction de leur réalité sociale;
- méthode qui explicite, recherche et analyse des phénomènes non mesurables, des phénomènes humains;
- méthode caractérisée par des techniques de recueil de données et d'analyse;
- techniques qui reposent sur la présence humaine et l'empathie;
- techniques qui ne font pas appel à la codification;
- processus de découvertes lié à l'engagement du chercheur;
- processus qui fait appel à l'intuition tout autant qu'à la réflexion dans la compréhension d'un phénomène (Condamine, 1997, p.13);
- un chercheur qui accorde de l'importance à la relation qu'il établit avec les personnes qui vivent le phénomène qu'il veut comprendre, mais également aux sentiments, aux émotions, aux représentations élaborées par ces individus. (Gagné, 1993, p.58)

Tiré de Laplante, J. (2006) *Étude heuristique du passage d'un sentiment d'incompétence à un sentiment de compétence dans la relation éducative d'une enseignante auprès des garçons du premier cycle du primaire*. Essai de Maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.

## 2. UN ENJEU ONTOGÉNIQUE

De façon plus précise, la recherche se développera en tenant compte d'un enjeu ontogénique puisqu'il s'agira d'impliquer l'acteur à la fois comme objet et comme sujet. Notons également que « son objet de recherche est le perfectionnement de l'outil professionnel, dans une profession où l'outil principal est le professionnel lui-même » (Van der Maren, 1999, p.123). En effet, l'essai dont il est question ici traite de ma propre expérience de non-relation avec des élèves en plus des moyens utilisés pour comprendre ce phénomène, tout cela dans le but d'améliorer mon enseignement. Alors, j'agis à la fois comme chercheuse et comme sujet pour perfectionner ma pratique professionnelle.

Découlant d'un enjeu ontogénique, le développement professionnel est proposé par Van der Maren (1999) comme une forme de recherche de développement puisqu'il s'agit d'une recherche entreprise sur sa propre pratique afin d'être plus efficace. Dans ce type de recherche, le chercheur-praticien tente de résoudre ses propres problèmes en améliorant ses outils, qu'ils soient des objets matériels ou des habiletés professionnelles. En ce qui concerne cet essai-ci, il est toujours question d'un enjeu ontogénique puisque la recherche porte sur mon expérience de résistance relationnelle avec des élèves, pour améliorer ma pratique éducative. J'étudierai les effets d'un travail sur les subpersonnalités, dans le but d'améliorer ma pratique professionnelle me permettant par la suite d'agir sur la résistance relationnelle.

L'enjeu ontogénique de Van der Maren (1999) propose trois types de recherche : la recherche évaluation, la recherche intervention et la recherche de développement. C'est à l'intérieur de la recherche de développement que se situe la démarche de recherche heuristique.

### 3. UNE DÉMARCHE HEURISTIQUE DE RECHERCHE

La recherche heuristique est une démarche de recherche qui permet au chercheur d'être le sujet de sa recherche. Cela l'oblige à se regarder agir et à s'examiner dans le contexte de sa recherche. La démarche de recherche heuristique est la méthode de recherche qui se prête le mieux à cette recherche. Elle permettra de comprendre le malaise vis-à-vis la résistance relationnelle vécue avec des élèves.

Dans ce type de recherche, le chercheur doit fouiller le plus profondément possible en lui-même pour saisir son propre rapport à l'expérience qu'il cherche à cerner et poursuivre inlassablement cette quête intérieure, sachant qu'il aura accès à la compréhension d'autres personnes uniquement si l'espace ouvert en lui-même permet une résonance à l'autre. (Condamine, 1997, p.13)

C'est en effet le cas dans cette recherche, puisque la technique des subpersonnalités implique la mise en œuvre d'un réel travail d'introspection.

Enfin, toujours selon cet auteur, la recherche heuristique se définit comme « un processus de découverte lié à l'engagement personnel du chercheur et fait appel à l'intuition tout autant qu'à la réflexion dans la compréhension d'un phénomène ». (Condamine, 1997, p.13)

Notons également que deux auteurs principaux se sont penchés sur la recherche heuristique : Premièrement, Craig (1978), à l'intérieur de sa thèse de doctorat, a défini la recherche heuristique, et ensuite, Moustakas (1990). Chacun d'eux a contribué à l'évolution de cette démarche en lui proposant une structure et une définition.

De son côté, Craig (1978) propose quatre étapes à la démarche heuristique, tandis que Moustakas (1990) présente la démarche heuristique en six phases. Nous

pouvons observer à travers le tableau 2 présenté par Proulx (1997) qu'il peut y avoir un lien entre les étapes de Craig (1978) et les phases de Moustakas (1990).

Dans cette recherche-ci, c'est à partir des étapes de Craig et non celles de Moustakas que l'essai a été élaboré. Ainsi, les étapes de Craig (1978) seront explorées en profondeur dans des volets théoriques et expérientiels.

Tableau 2  
Les étapes de la recherche heuristique

| Craig (1978)   | Moustakas (1990)   |
|--|--|
| 1. La question :<br>Être conscient d'une question, d'un problème ou d'un intérêt ressenti de manière subjective. | 1. Engagement initial :<br>Découvrir un intérêt intense du chercheur, qui porte un sens personnel et social.   |
| 2. L'exploration :<br>Explorer cette question, ce problème ou cet intérêt à travers l'expérience.                | 2. Immersion :<br>Être habité par la question à l'état d'éveil, de sommeil ou dans ses rêves.<br>3. Incubation :<br>Accomplir un travail intérieur dans lequel la dimension tacite et l'intuition aident à clarifier la compréhension du sujet.                      |
| 3. La compréhension :<br>Clarifier, intégrer et conceptualiser les découvertes faites lors de l'exploration.     | 4. Illumination :<br>S'éveiller à de nouvelles constituantes de l'expérience, ajoutant ainsi des dimensions du savoir.<br>5. Explication :<br>S'efforcer de comprendre et de découvrir les nuances et les constituantes du phénomène, afin de les réunir en un tout. |
| 4. La communication :<br>Articuler ces découvertes afin de pouvoir les communiquer aux autres.                   | 6. Synthèse créatrice:<br>Faire une description du phénomène (en utilisant des citations et des exemples), poème, histoire, dessin, peinture ou autre forme créatrice.   |

Tiré de Proulx, P. (1997). *Expérience d'intégration du sentiment d'échec et pratiques de formation*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Montréal, Québec.

#### 4. DESCRIPTION DES QUATRE ÉTAPES DE LA RECHERCHE HEURISTIQUE SELON CRAIG (1978)

Chacune des étapes sera explorée d'abord par son côté théorique et ensuite viendra une partie expérientielle visant à faire un lien avec ma propre expérience.

##### 4.1 **Étape 1 : la question, volet théorique**

La démarche heuristique s'amorce par un questionnement, un problème ou un intérêt important que l'on porte pour un sujet ressenti de manière subjective. La première étape se retrouve dans l'élaboration du premier chapitre de la présente recherche. Il s'agit en fait de la problématique qui s'inspire du malaise ressenti par la chercheuse.

##### 4.1.1 *Volet expérientiel*

Cette étape débute lorsque je réalise que la relation éducative est ce qui est le plus important dans l'enseignement, qu'elle précède la relation pédagogique et que, sans elle, l'aide efficace aux élèves en difficulté semble impossible. À ce moment, mon style d'enseignement s'est dirigé vers les approches pédagogiques permettant de créer des liens avec les élèves. Bien que la plupart des élèves semblaient réceptifs à toutes ces méthodes, je sentais s'installer, entre moi et d'autres, une résistance difficile à briser. Cela me laissait sans moyen d'intervention, provoquant du même coup un profond malaise. Il m'arrivait alors d'être incapable d'enseigner à ces élèves avec qui je n'arrivais pas à entrer en relation parce qu'ils ne m'en offraient pas l'occasion. Dans ces moments difficiles, je me sentais complètement incompétente, diminuant en même temps, mon sentiment de confiance.

## 4.2 Étape 2 : l'exploration, volet théorique

Il s'agit d'explorer la question de recherche afin de l'approfondir et de l'examiner pour faire des découvertes. L'exploration revêt un caractère global, c'est-à-dire qu'elle se fait autant du côté professionnel que du côté personnel du chercheur. Craig (1978) affirme qu'il s'agit de faire des découvertes à travers l'exploration de son expérience humaine et que le chercheur doit rester constamment en lien avec son sujet s'il veut « cerner le problème d'aussi près que possible ». C'est alors que la collecte de données débute en recueillant tout ce qui peut toucher le sujet. Cela devient alors le matériel de recherche. Notons que pour la présente recherche l'exploration comme telle sera faite à travers le chapitre 3.

### 4.2.1 *Volet expérientiel*

À la suite de la découverte du sujet de recherche, je replonge dans différentes situations vécues antérieurement où le phénomène de non-relation avec des élèves est au premier plan. En utilisant le récit, je décris dans mon journal personnel, les situations et les émotions qui se sont produites lors de ces événements. Je choisis d'inclure les récits de Nicolas et de Julie dans la présente recherche. Durant cette étape, je ne pense qu'au phénomène de résistance, je cherche un sens à mon enseignement, à travers cette agitation interne. De plus, toujours à l'intérieur de mon journal personnel, j'expose différentes situations de la vie quotidienne où je suis en relation avec les autres. Je réfléchis à propos de mes réactions en lien avec les émotions ressenties et même sur les subpersonnalités qui seraient en interaction. Plusieurs outils me viennent en tête, afin de mieux explorer ma question de recherche, qui porte à savoir comment l'identification des subpersonnalités d'une enseignante serait utile pour comprendre le phénomène de la résistance relationnelle vécu avec des élèves. Ces expériences et ces outils pour la collecte de données sont répertoriés dans le tableau 3 (p.39), afin de mieux ordonner le matériel de recherche. Par la suite,

une brève description s'en suivra afin de les définir et d'expliquer comment ils s'intégreront dans cette recherche.

#### 4.2.1.1 *Approches et outils pour la collecte de données.*

Tableau 3  
Approches et outils pour la collecte de données

| Approches d'exploration             | Outils   |
|-------------------------------------|--|
| L'écriture réflexive                | -Utilisation d'un journal personnel rapportant des moments relationnels de la vie quotidienne<br>-Récits d'expériences de non-relation avec des élèves<br>-Réflexions abordant le thème de la relation d'aide dans le cadre de la formation continue<br>-Technique d'identification des subpersonnalités |
| Dialogues avec les subpersonnalités | -Utilisation de l'écriture, technique du dialogue  |
| Visualisation                       | -Exercice de visualisation avec les subpersonnalités   |
| Discussions avec autrui             | -Rencontres et entrevues<br>-Présentation à des pairs (PRO 830)  |
| Lectures expérientielles et analyse | -Lectures en lien avec les subpersonnalités<br>-Lectures en lien avec la relation d'attachement  |

4.2.1.1.1 *L'écriture réflexive par le récit et le journal.* Selon Paré, « le journal est d'abord et avant tout un instrument de croissance et d'intégrité personnelle. » (Paré, 2003, p.19) Le fait de noter régulièrement des informations concernant ce que je ressens, dans mes interventions éducatives, me permet de voir l'évolution de mon cheminement à travers les années. Par exemple, lors d'une relecture d'un événement,

il m'arrive de ne plus ressentir les mêmes émotions que lors de la première rédaction. Je peux également percevoir et explorer différents aspects de mon monde intérieur, car plusieurs traces y sont laissées. « Les émotions que nous éprouvons face à nous-mêmes, aux personnes ou aux événements sont aussi des indications de ce que nous vivons. » (Paré, 2003, p.37) Elles nous éclairent sur notre monde intérieur et abondent d'informations quant à ce que nous voulons que les autres perçoivent de nous.

L'écriture de l'essai en soi vise à communiquer aux autres le fruit de mes découvertes. Dans l'étape de la communication, une difficulté majeure est survenue pendant la rédaction. Ces difficultés étaient en lien avec plusieurs blocages qui sont probablement dus à la peur d'être lue. En ce sens, ce que je ressentais était similaire à ce que mentionne Haramein (1988) dans sa définition de la démarche heuristique. En effet, je vivais des tensions internes entre le plaisir de faire connaître ce que je découvrais et l'angoisse d'être lue. Il ne va pas sans dire que cette peur a fait s'échelonner le processus d'écriture sur plusieurs années, puisque j'étais pratiquement paralysée à l'idée de devoir écrire.

*4.2.1.1.2 Le dialogue entre les subpersonnalités.* C'est un outil de connaissance de soi qui nous permet de mieux reconnaître différentes parties de nous-mêmes. Un des principaux avantages de l'utilisation du dialogue est de nous sortir de notre zone de confort, nous empêchant de tomber dans les mêmes raisonnements logiques et les mêmes justifications utilisées de façon automatisée. « Le dialogue sert à explorer ce qui se passe en nous, à comprendre certaines de nos dynamiques. Pour y arriver, il faut être capable de percevoir, de décrire finement l'objet de notre dialogue et d'observer nos réactions. » (Paré, 2003, p.56) Ainsi, nous pouvons entretenir des dialogues avec nos personnages intérieurs (subpersonnalités) et permettre de nous identifier à certaines d'entre elles.

Le Dialogue Intérieur nous permet un accès direct aux subpersonnalités. Il nous donne l'occasion de les séparer de la personnalité totale et de traiter avec elles en tant qu'unité psychique ou système d'énergie indépendant et interagissant. Par l'utilisation du Dialogue Intérieur, nous impliquerons directement ces subpersonnalités ou voix dans un dialogue sans interférence d'un protecteur/régisseur critique, embarrassé ou répressif. On parle directement à chaque subpersonnalité, à la fois comme identité individuelle et comme partie de la personnalité totale. Chacune de ces subpersonnalités expérimente la vie d'une façon différente en occupant sa propre partie du système d'énergie. (Stone, 1991, p.64-65)

Donc, cet exercice pourrait nous offrir l'expérience de faire émerger certaines polarités de notre monde intérieur ou encore d'amorcer une transformation chez une subpersonnalité déjà identifiée.

*4.2.1.1.3 La visualisation.* Pour Brisson (1987), la visualisation est une technique qui permet d'avoir accès à notre monde intérieur par le biais d'images que nous nous représentons. Notre imagination nous procure ainsi des informations qui nous aident à mieux nous connaître en identifiant nos désirs, notre spécificité, nos aspirations et notre énergie. « La visualisation guidée a pour but de mettre en lumière les subpersonnalités qui sont les plus actives et qui demandent à être intégrées. » (Withmore, 1988, p.165) Nous pouvons ainsi découvrir l'importance de l'espace que nous octroyons à chacun des membres de notre famille intérieure. Selon Aubry (1993), la technique de la visualisation est un moyen qui nous permet d'entrer dans notre monde intérieur (conscient, inconscient ou supraconscient). Cela se fait à l'aide d'images mentales et de symboles. « De plus, la visualisation donne l'impulsion à des processus créateurs et transformateurs. C'est aussi une manière de relier les images venant de l'inconscient à celles du conscient. » (Aubry, 1993, p.41)

Pour Paré, « les processus en jeu dans la visualisation sont du même ordre que ceux qui œuvrent durant le rêve. Il s'agit de processus associatifs et analogiques qui utilisent des symboles à la place de la réalité. Ils répondent aux processus primaires. » (Paré, 2003, p.62)

*4.2.1.1.4 La discussion avec autrui en utilisant des rencontres et des entrevues.* Bien que l'écriture ait occupé une grande place dans les expériences visant à collecter les données, il est important de mentionner que les échanges avec les autres se sont avérés également très utiles dans mon développement personnel. Je parle ici des différentes entrevues avec mon directeur de maîtrise, des échanges avec des collègues, amis et des présentations à des pairs lors de cours de formation continue.

*4.2.1.1.5 Les lectures expérientielles et l'analyse.* La lecture sous toutes ses formes, sur des sujets rejoignant mon sujet de recherche m'a permis d'élargir mes connaissances, et ce, par le biais de nombreux auteurs diversifiés. Plusieurs de ces auteurs m'ont permis d'appuyer mes affirmations en me référant à leurs écrits. En effet, ces lectures m'ont permis d'explorer et de comprendre l'expérience de la résistance relationnelle en favorisant plusieurs réflexions personnelles. Chacune des lectures venait me rejoindre et je sentais, par le fait même, que mon expérience était touchée. Cela m'a donc permis de mettre des mots sur ce que je vivais. Par la suite, plusieurs changements internes se sont produits et ont été réinvestis dans ma pratique professionnelle.

### **4.3 Étape 3 : la compréhension, volet théorique**

Selon les étapes de la démarche heuristique, c'est ici que le chercheur rassemble l'ensemble de ses matériaux pour les examiner en profondeur. Ce processus se veut être un cheminement personnel. Le chercheur organise les informations recueillies afin d'en faire un assemblage organisé et compréhensible. Ce qui permet au chercheur de se réajuster par rapport à la compréhension initiale du phénomène exploré. Aussi, c'est par le dialogue, d'abord avec lui-même, mais aussi avec d'autres personnes entourant le chercheur, comme le directeur de recherche, les collègues et les amis que l'ébauche d'un modèle de référence peut enfin se créer. Par la suite, une synthèse s'articulant autour des découvertes du chercheur lui permet enfin d'apercevoir ce qu'il cherchait depuis le début de ce processus de

transformation. Nous pouvons remarquer que c'est à l'intérieur du quatrième chapitre de cette recherche que la compréhension de la question de recherche sera exposée.

#### 4.3.1 *Volet expérimentiel*

Cette étape fut d'abord une véritable ouverture aux changements internes, c'est-à-dire que je suis devenue consciente de ce qui était en train de m'arriver. Ma perception des événements changeait, ce qui me permettait d'interpréter de façon différente les mouvements, les paroles et les gestes qui survenaient dans diverses situations. Je sentais que de donner un sens plus juste, plus vrai, à ce qui arrive est une réponse au problème que je recherche depuis le début de cette expérience. C'était comme si mes propres modifications intérieures avaient un impact sur le phénomène de non-relation, que je percevais maintenant d'une nouvelle manière. Ma conviction à croire que j'étais responsable à tout prix d'établir une relation efficace avec tous les enfants afin qu'ils réussissent à apprendre venait de changer. Le temps doit être pris en compte. À cet instant, l'enfant n'est pas nécessairement prêt à recevoir ce que je veux lui offrir. Ce n'est pas parce que cela répond à mes besoins que je réponds en même temps aux siens. La découverte des principes de la Présence a alors été très révélatrice de sens, me permettant ainsi de comprendre les liens entre la non-relation qui se vivait entre moi et certains enfants. Il n'y avait pas de présence à l'autre dans une des deux parts de la relation.

#### **4.4 Étape 4 : la communication, volet théorique**

Un défi unique attend ici le chercheur puisqu'il doit réussir à synthétiser sa pensée tout en l'articulant de façon créative autour des éléments importants de sa recherche. Des moments de solitude lui seront également nécessaires afin qu'il recherche sa propre vérité pour ensuite communiquer publiquement les résultats de ses découvertes.

#### 4.4.1 Volet expérientiel

L'écriture de cet essai, en respectant les étapes de la démarche heuristique, fait partie de l'expérience de la recherche heuristique elle-même. Partager cette expérience avec le lecteur est en soi une façon de diffuser mes découvertes suite à un processus expérientiel. L'expérience vécue dans le cadre de cette recherche heuristique racontée par le biais de cet essai se veut être en fait l'état de ma propre mutation, de ma transformation intérieure.

### 5. ÉCHÉANCIER DE LA RECHERCHE

Les étapes de la recherche ainsi que les échéances sont présentées dans le tableau 4. Celui-ci indique le temps (en années scolaires), car il s'agit d'une démarche professionnelle et personnelle, faite à partir de l'acte d'enseignement avec des élèves du primaire.

Tableau 4  
Étapes de la recherche et échéancier

| Étape de la recherche              | Échéancier  |
|------------------------------------|---|
| Première étape : la question       | Année scolaire 2004-2005                            |
| Deuxième étape : l'exploration     | Années scolaires 2004-2005, 2005-2006, et 2006-2007 |
| Troisième étape : la compréhension | Années scolaires 2007-2008 et 2008-2009             |
| Quatrième étape : la communication | Année scolaire 2009-2010                            |

### TROISIÈME CHAPITRE

#### L'EXPLORATION THÉORIQUE DE LA TECHNIQUE DES SUBPERSONNALITÉS

Le troisième chapitre est dédié à la deuxième étape de la démarche heuristique de Craig (1978) qui est celle de l'exploration. En ce sens, nous proposerons dans cette partie, une exploration théorique de la technique des subpersonnalités. Il est important de bien comprendre cette approche, car nous en ferons l'analyse dans les chapitres suivants.

Nous examinerons donc la technique des subpersonnalités pour comprendre la résistance relationnelle entre une enseignante et ses élèves. Cette technique est un élément principal dans cette recherche puisqu'il permettra de comprendre les réactions internes vécues lors de cette expérience intense qu'est la résistance relationnelle.

Pour ce faire, un survol des notions auxquelles les subpersonnalités se rattachent est d'abord nécessaire. Nous regarderons premièrement la psychosynthèse, un courant psychologique favorisant le développement global et dynamique de l'être humain. Dans un deuxième temps, la technique des subpersonnalités sera présentée puisqu'elle s'insère dans l'approche humaniste de la psychosynthèse.

Afin de répondre à la question de recherche, et aux objectifs qui s'y rattachent, il semblerait pertinent, à l'intérieur de cette exploration heuristique, d'utiliser la technique des subpersonnalités. Cela nous permettra de comprendre l'expérience de la résistance relationnelle d'une enseignante avec des élèves.

Donc, pour répondre à toutes ces questions, la présentation de la psychosynthèse est essentielle, puisque la technique des subpersonnalités s'insère

directement dans cette approche psychologique. Regardons maintenant ce que les principaux auteurs en disent.

## 1. QU'EST-CE QUE LA PSYCHOSYNTÈSE?

La psychosynthèse est un courant psychologique développé par Roberto Assagioli. Ce dernier l'a définie comme une conception intégrale et dynamique de l'être humain. Considérant que nous vivons tous des conflits intérieurs causés par différentes forces, la psychosynthèse a pour but de nous aider à harmoniser ces énergies conflictuelles venant de notre psyché. Cette approche globale de réalisation de soi vise à intégrer toutes les composantes autant personnelles que spirituelles de l'expérience humaine.

En élaborant la psychosynthèse, Assagioli convenait avec Freud que la guérison des traumatismes de l'enfance et le développement d'un ego sain étaient des buts nécessaires de psychothérapie, mais il soutenait que la croissance humaine ne pouvait pas se limiter à cette réalisation. Assagioli recherchait une compréhension de la croissance humaine qui dépasse la norme du bon fonctionnement de l'ego pour rejoindre l'épanouissement du potentiel humain dans ce qu'Abraham Maslow a plus tard qualifié d'actualisation du soi, et encore plus loin, atteindre les dimensions spirituelles et transpersonnelles de l'expérience humaine. Autrement dit, Assagioli entrevoyait une approche à l'être humain qui tiendrait compte du processus de croissance (de l'intégration de la personnalité et de l'actualisation du soi) ainsi que du développement transpersonnel, cette dimension se manifeste dans des expériences de pointe, de joie, de sagesse et de beauté. Assagioli a appelé ces deux dimensions de la croissance, psychosynthèse personnelles et psychosynthèse spirituelle ou transpersonnelle. (Firman et Russell, 1993, p.1-2)

Pour illustrer la conception de notre psyché, Assagioli nous propose deux figures. D'abord celle de l'œuf, représentée par la figure 1 (p.47). Ce diagramme de l'œuf indique les éléments composant la psyché humaine, à l'intérieur de laquelle sont représentées différentes sources d'énergie pouvant circuler pour être au service

du centre intégrateur : le Soi personnel. L'autre diagramme, celui de l'étoile, représenté par la figure 2 (p.51) est constitué des fonctions psychologiques.

### 1.1 Le diagramme de l'œuf

Le diagramme ovoïdal inclut quatre domaines de conscience. Il s'agit de l'inconscient inférieur ou primitif, de l'inconscient moyen, du Supraconscient, pouvant également être appelé l'inconscient supérieur ou l'inconscient transpersonnel et de l'inconscient collectif. Les lignes pointillées indiquent que les frontières sont perméables et qu'un échange constant des éléments et des énergies est possible. Bien que nous puissions faire une différence entre les parties du diagramme, les zones ne doivent pas être considérées comme des sphères complètement séparées.

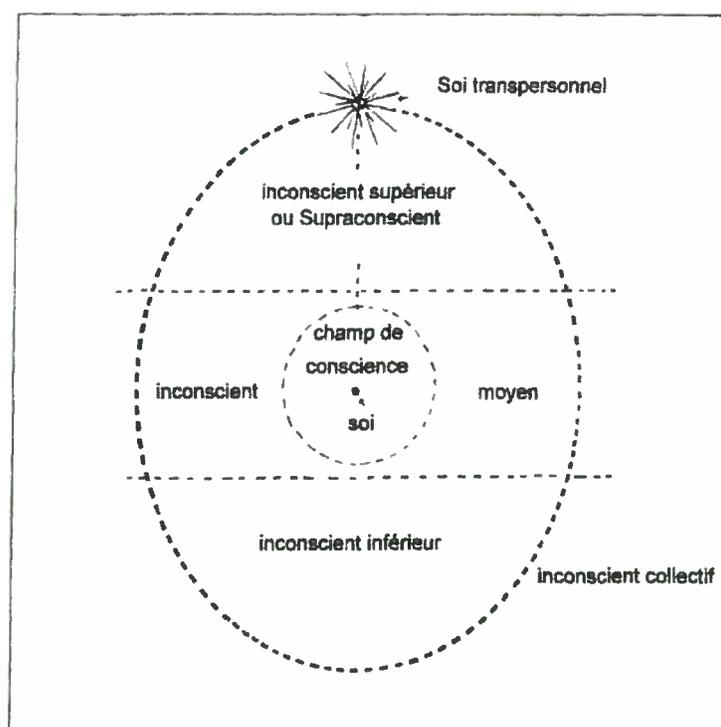


Figure 1 - Diagramme de l'œuf d'Assagioli (1983)

Source : Assagioli (1983), dans Brown, M.Y. (1984). *Le déploiement de l'être*. Sainte-Foy, Centre d'intégration de la personne, p.32.

Nous proposons maintenant une brève description des éléments qui le composent afin d'aider à comprendre les nombreux concepts auxquels ils se rapportent.

#### 1.1.1 *L'inconscient inférieur ou primitif*

Il représente le passé psychologique personnel, sous forme de complexes refoulés ainsi que des souvenirs oubliés depuis longtemps. Il représente en quelque sorte notre « commencement ». C'est le domaine de nos instincts, de nos pulsions. L'ombre dont nous parle Jung. Cette zone représente les aspects de soi que l'on n'a pas eu la chance de développer ou d'actualiser. « Il n'est pas mauvais, il est seulement antérieur » (Ferrucci, 1985, p.48)

#### 1.1.2 *L'inconscient moyen*

C'est le présent ; c'est ce que l'on fait dans le quotidien. Cette zone représente l'instant où chacun de nous exprimons notre existence. Il s'agit d'un lieu où résident toutes les habiletés et les états d'esprit pouvant être amenés, à volonté, dans notre champ de conscience (représenté par 4, dans la figure 2, p.51). L'inconscient moyen contient en son centre ce qu'Assagioli a appelé les subpersonnalités. « Les subpersonnalités sont des sous-systèmes normaux dans la personnalité qui agissent comme des entités distinctes et semi-autonomes ». (Firman et Russel, 1993, p.7)

#### 1.1.3 *Le Supraconscient*

Le Supraconscient peut également être appelé inconscient supérieur ou transpersonnel. Il représente le futur évolutif comprenant les états d'être, de connaître et de ressentir. Région où nous recevons nos intuitions et nos inspirations (artistiques, philosophiques et scientifiques) les plus élevées, c'est la zone du devenir. C'est quelque chose de plus grand que soi qui est source d'inspiration et de direction. Le

supraconscient est la porte d'entrée vers le soi supérieur (transpersonnel). Cela se manifeste dans des qualités telles que l'amour, la justice, la beauté, le courage, la générosité et l'harmonie. « Le Supraconscient constitue tout ce que nous pouvons encore atteindre au cours de notre évolution ». (Ferrucci, 1985, p.48)

#### 1.1.4 *Le champ de conscience et volonté*

Le champ de conscience fait partie du Supraconscient. C'est l'ensemble des éléments sur lesquels je pourrais diriger mon attention dans l'immédiat. Il s'agit du présentement. Cette zone inclut le soi personnel ou « Je »

#### 1.1.5 *Le Soi*

Le Soi peut également être nommé Soi personnel, ego ou « Je ». C'est l'essence de notre être autour duquel peut se faire l'intégration de sa personnalité. Il s'agit d'un centre unificateur. Le « Je » est celui qui expérimente tous les niveaux (inconscient inférieur, inconscient moyen et Supraconscient). Il est également le reflet du Soi transpersonnel. Les psychologues ont donné le nom d'ego qui est un terme latin et qui désigne le « Je ». Le « Je » ou ego est notre personnalité principale, c'est l'image que nous avons de nous-mêmes. Brisson (1987) en parle comme étant l'estime de soi. Pour la majorité des gens, l'ego se croit bien seul à l'intérieur de la personne, car il vit en aveugle.

#### 1.1.6 *Le Soi transpersonnel*

Le Soi transpersonnel ou supérieur est le réceptacle de l'énergie universelle. « En fait le Je et le Soi transpersonnel sont la même réalité à des niveaux différents : notre véritable essence au-delà de tous les masques et de tout conditionnement. » (Ferrucci, 1985, p.49)

### 1.1.7 *L'inconscient collectif*

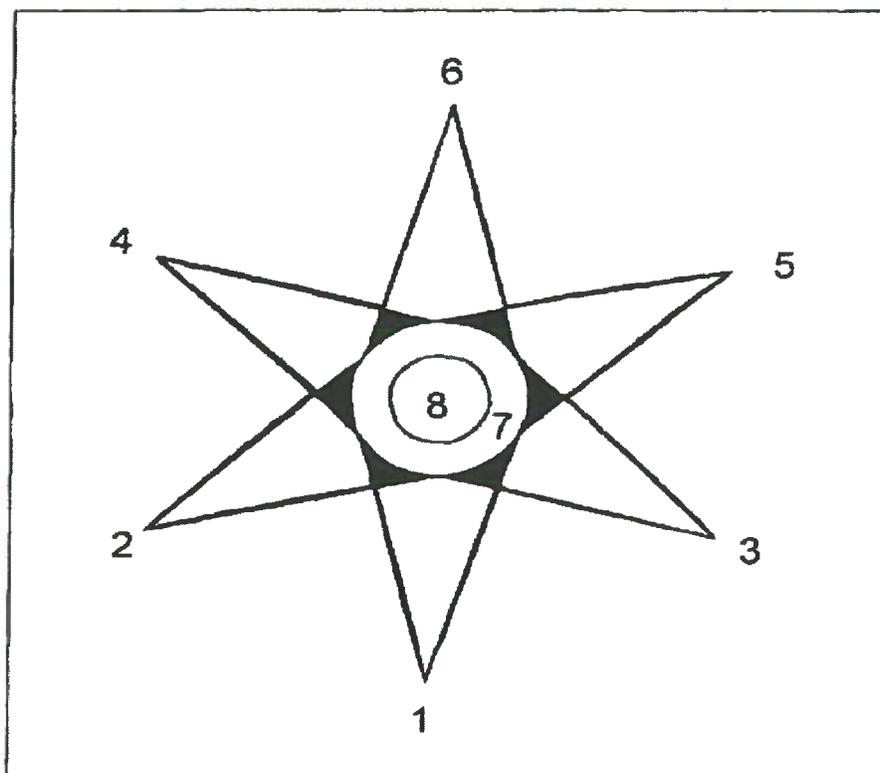
C'est le reflet de notre société qui s'exprime à travers nous. Il s'agit des influences culturelles et biologiques agissant sur notre personne. Il s'agit du préconditionnement de la psyché de chaque individu.

## 1.2 **Le diagramme de l'étoile**

L'énergie humaine peut se présenter sous plusieurs formes. Le diagramme de l'étoile, figure 2 (p.51), indique les différents contenus de la conscience et comment l'énergie de l'individu se manifeste à travers eux. L'énergie se retrouve donc à l'intérieur des fonctions psychologiques suivantes: sensation, émotion, impulsion-désir, pensée, intuition et imagination. L'énergie inhérente à chacune de ces fonctions peut s'accroître par l'attention et la volonté. La grille de l'étoile représente nos fonctions psychologiques. Ce diagramme clarifie d'autres aspects de notre univers intérieur, particulièrement la relation de nos nombreuses fonctions psychologiques au soi et à la volonté. La figure de «l'étoile nous permet de voir les parties de nous et de réaliser que lorsqu'une partie est en difficulté, ce n'est pas tout notre être ; nous pouvons alors reprendre un certain pouvoir sur cette partie grâce au soi ; lieu de conscience et de volonté et centre d'identité personnelle. » (Brisson, 1987, p.19)

Dans le modèle de l'étoile proposé par Assagioli, les fonctions de l'imagination et la fonction d'impulsion-désir viennent se greffer aux quatre fonctions psychiques fondamentales (sensation, émotion, pensée, intuition). Ces dernières sont parfois désignées sous l'appellation de « fonctions cardinales » en raison de la tâche d'orientation qu'elles exercent dans le monde physique et dans le monde intérieur de l'individu. Le modèle fonctionnel d'Assagioli possède une structure où les six fonctions de la personnalité y sont réparties selon un ordre bien précis, en raison de leur polarité et de leur complémentarité. Il requiert toutefois le concours de la volonté qui coordonne les différentes fonctions dans leur exercice. Le diagramme de l'étoile,

figure 2, illustre bien que ces fonctions se rattachent directement au soi personnel. Pour Brown (1984), les différentes fonctions de la personnalité sont régies par le « Je », celui qui exerce un contrôle régulateur par l'intermédiaire de la volonté.



1. Impulsion-désir
2. Sensation
3. Émotion
4. Pensée
5. Intuition
6. Imagination
7. Volonté
8. Le Soi

Figure 2 - Diagramme de l'étoile d'Assagioli (1983)

Source : Assagioli (1983), dans Brown, M.Y. (1984). *Le déploiement de l'être*. Sainte-Foy, Centre d'intégration de la personne, p.34.

### *1.2.1 Impulsion-désir*

Ils sont directement reliés avec notre rapport au monde puisqu'ils décident de nos agissements pour satisfaire ce qui est au plus profond de nous-mêmes.

### *1.2.2 Sensation*

Cela représente ce qui se passe dans notre corps. Les sensations incluent les réactions physiques ou viscérales de même que les tensions ressenties.

### *1.2.3 Émotion*

Ce sont des réactions provoquées par les événements que nous vivons avec les autres et avec nous-mêmes. Elles nous accompagnent au fil des jours et des situations de la vie.

### *1.2.4 Pensée*

Les pensées constituent tout ce qui touche le mental. Ce sont les réflexions et toutes les pensées qui nous viennent.

### *1.2.5 Intuition*

Il s'agit d'un mécanisme qui opère de façon irrationnelle. Cette fonction ne s'appuie pas sur les principes du raisonnement logique, elle est plutôt issue de ce qui existe dans nos rêves et dans notre inconscient.

### 1.2.6 *Imagination*

C'est tout ce que l'on imagine du passé et du futur. Les rêves font également partie de notre imagination.

### 1.2.7 *Volonté*

La volonté, c'est la fonction la plus directement reliée au Soi comme source de tous les choix et de toutes les décisions. Le concept de volonté comprend : la réflexion, la motivation, la décision, l'affirmation, la planification et l'exécution. Le centre de la volonté se situe principalement dans la conscience de ce que nous voulons et de ce que nous sommes prêts à faire pour y arriver.

### 1.2.8 *Le Soi*

Le Soi peut également être appelé « Je ». C'est ce qui représente notre personnalité. Le Soi possède la conscience et la volonté. « Tout en demeurant implicite dans le travail psychologique, Je est le centre d'harmonie et d'intégration de la personnalité, ce que Maslow qualifie d'actualisation de soi. » (Firman et Russell, 1993, p.12)

Ceci étant dit, nous pouvons maintenant entrer dans l'élément central de la recherche, c'est-à-dire : la technique des subpersonnalités.

## 2. QU'EST-CE QUE LES SUBPERSONNALITÉS?

Selon plusieurs auteurs, les subpersonnalités sont définies de façon symbolique, comme étant différents personnages formant les facettes de notre personnalité. Ceux-ci naissent à travers les différents événements de la vie. En fait, nous pourrions également dire qu'une subpersonnalité, c'est une voix, un moi, un

schéma d'énergie, un mélange de personnages qui nous habitent, un état d'âme. Tous ces termes se réfèrent à différents états d'être, constitués d'émotions, de rêves, de désirs, de peurs qui composent notre existence. Withmore (1988) définit les subpersonnalités comme étant « des configurations autonomes à l'intérieur de la personnalité globale. Ce sont des identités psychologiques, coexistant comme une multitude de vies à l'intérieur d'une même personne ». (Withmore, 1988, p.153). Ferrucci (1985), quant à lui, parle du modèle des subpersonnalités comme étant une multitude de vies à l'intérieur de nous, assurant notre sécurité ou encore notre sentiment de reconnaissance.

Ces subpersonnalités jouent un rôle essentiel. Elles nous permettent de survivre et fondamentalement, de satisfaire, à un moment donné, des besoins essentiels. C'est notre rapport très spécial à l'environnement, notre structuration unique, qui s'exprime à travers ces personnages. Ces subpersonnalités ne sont ni bonnes, ni mauvaises. Elles existent et elles nous servent à nous exprimer. Personne n'a le loisir de les faire disparaître. Elles sont comme notre corps, nos émotions, nos pensées. Elles existent, et notre seul pouvoir demeure de les reconnaître, de comprendre leur existence et de leur permettre d'agir dans la direction du soi. Avec le temps, chaque subpersonnalité développe des habiletés importantes. C'est grâce à ces habiletés, à ces savoir-faire, à cette énergie propre à chaque subpersonnalité que nous pouvons vivre notre vie. Elles sont nos outils d'expression. (Paré, 1984, dans Fugitt, 1984, p.17)

N'oublions pas que la naissance des subpersonnalités s'opère dès notre plus tendre enfance. Ainsi, c'est « à ce stade de la vie que commence la protection de notre vulnérabilité et le développement de notre personnalité » (Stone, 1991, p.27) Alors, nous pouvons voir apparaître une subpersonnalité ayant un rôle protecteur servant à protéger l'enfant vulnérable en nous. Vient ensuite un amalgame de subpersonnalités de premier plan, ayant pour fonction d'être au service de notre très puissant protecteur.

L'enfant naît dans une famille, un milieu et une société régis par des règles, des normes. Très vite, il apprend que certains comportements sont approuvés et d'autres non. Cela va de la satisfaction des besoins

élémentaires au cours des premiers âges aux récompenses de comportements plus complexes comme être « gentil » à la maison et être « sage » à l'école, etc. L'enfant apprend vite ce qu'il convient de faire ; ainsi se mettent en place les sous-personnalités primaires qui ont pour fonction de répondre aux demandes de l'environnement. Elles résultent des interactions entre les aptitudes, plus ou moins innées, et les demandes de l'environnement. (Cauvin et Cailloux, 2001, p.51)

Enfin, chaque état, chaque subpersonnalité, possède un opposé (brouillon/organisé), téméraire/peureux, généreux/égoïste...). L'humain est donc composé de multiples polarités disponibles en lui, même s'il se personnifie souvent dans un des deux rôles, reléguant son opposé dans l'ombre.

Le but des techniques issues des subpersonnalités est d'éveiller un ego conscient, le « Je », d'être capable de se mettre au service de toutes ces énergies. Les pensées et actions qui en résulteront par la suite seront alors de véritables choix.

En approfondissant notre connaissance de nos subpersonnalités, nous sommes en mesure de nous connaître plus pleinement. Avoir une prise de conscience claire de nos subpersonnalités, c'est connaître nos forces, nos faiblesses, nos dons et nos limites. Reconnaître la multiplicité de notre personnalité, c'est construire une perception réaliste de l'ensemble plutôt que de vivre comme si nous étions simplement telle ou telle partie, tel ou tel comportement. Une connaissance de soi accrue grâce à la prise de conscience des subpersonnalités, révélera également des ressources, des qualités latentes et du potentiel caché. (Withmore, 1988, p.157)

Paré (1984) ajoute que la transformation et l'intégration de nos subpersonnalités seront alors possibles seulement lorsque nous réussirons à les connaître et à les accepter. En fait, notre tâche face aux subpersonnalités est de prendre conscience de l'existence de celles-ci, en les identifiant et en comprenant leur rôle.

Par la suite vient un travail de désidentification qui nous permet de nous en libérer, en nous permettant de les contrôler et de les utiliser efficacement, donnant du

même coup, des relations plus harmonieuses. En ce sens, Ferrucci (1985) présente le travail sur les subpersonnalités en trois étapes, tandis que Vargiu (1991) l'expose en cinq étapes. Le tableau 5 offre une comparaison entre ces deux auteurs.

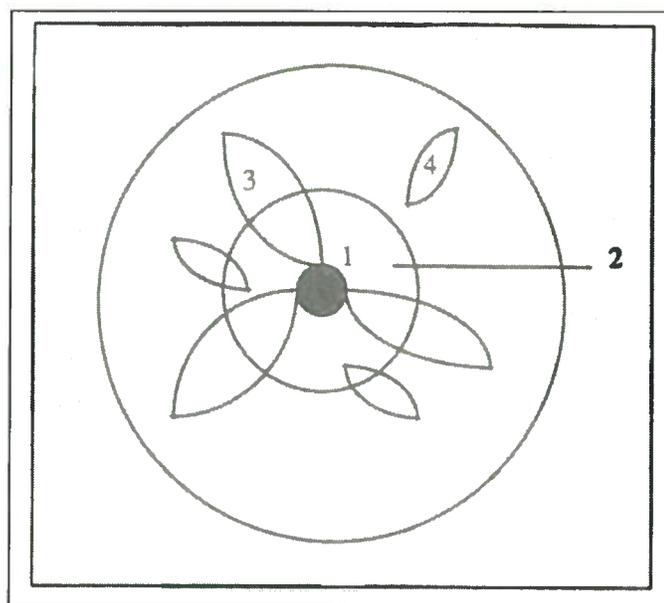
Tableau 5  
Comparaison entre les étapes de Ferrucci et celles de Vargiu

| Étapes de Ferrucci (1985)  | Étapes d'harmonisation de Vargiu (1991)   |
|--|---|
| L'Identification inconsciente : peut être hors de notre contrôle   |   |
| L'Identification consciente : nous devenons conscients de notre identification   | La Reconnaissance : Découvrir et nommer les subpersonnalités centrales  |
|  | L'Acceptation : Accepter nos subpersonnalités. Constaté que toutes les subpersonnalités apportent un aspect positif.  |
| La Désidentification : nous devenons conscients de nos interactions et de notre monde intérieur. Ainsi, nous pouvons orienter nos actions. Ce recul de nous-mêmes est possible, car nous sommes capables de nous détacher. | La Coordination : Comprendre chacune des subpersonnalités : dégager son cœur qui est nécessairement bon. C'est l'étape où l'on commence à travailler certaines caractéristiques des subpersonnalités. Il faut trouver le centre, qui est nécessairement bon, de la subpersonnalité et l'aider à satisfaire son besoin. C'est donc ordonner, organiser l'intérieur d'une subpersonnalité spécifique. |
|  | L'Intégration : Travailler nos subpersonnalités simultanément ; elles doivent coopérer et vivre en harmonie. Cette étape vise donc un travail intrapersonnel qui enrichit la relation entre chaque subpersonnalité. On vise une coopération harmonieuse ou un partage du temps entre les subpersonnalités.  |
|  | La Synthèse : Arriver à une croissance personnelle, à une personnalité enrichie autant du côté interpersonnel que transpersonnel (état de conscience supérieur et de développement spirituel). Cette étape vise une personnalité vue comme un tout unifié qui permet une vie harmonieuse avec les autres, l'humanité et le monde.   |

Adapté de Cadieux A. et Comeau J. (2007). *Recherche phénoménologique sur l'impact de l'identification des subpersonnalités chez des enseignants en difficulté dans leur vie professionnelle*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.

Finalement, les subpersonnalités sont liées au courant psychologique de la psychosynthèse et font partie de ce qu'Assagioli (1983) décrit comme l'inconscient moyen. Ces symboles (subpersonnalités), sont le langage propre de l'inconscient. Ils constituent une aide précieuse pour le développement de notre croissance personnelle.

En ce sens, Hardy (1989, dans Aubry, 1993) nous propose un schéma intéressant du développement des subpersonnalités qui intègre trois types de subpersonnalités gravitant simultanément autour du « Je ».



1. Je
2. personnalité centrale
3. subpersonnalité reconnue
4. subpersonnalité non reconnues

Figure 3 - Schéma du développement des subpersonnalités de Hardy (1989)

Source : Hardy (1989), dans Aubry, J. (1993). *Exploration des subpersonnalités chez un enseignant*. Intégration. Numéro 16, p.37.

Au centre de ce schéma, nous pouvons retrouver le « Je ». Il incarne l'image que nous avons de nous-mêmes (l'estime de soi). Entourant le « Je », la personnalité centrale y est représentée. Elle inclut le champ de prise de conscience immédiat de la personne dont l'étendue dépend de l'état de la prise de conscience de l'individu. Les subpersonnalités reconnues sont, quant à elles, en relation avec le « Je ». Elles font alors partie du champ de conscience de la personne. Finalement, les subpersonnalités non reconnues sont celles qui n'ont pas de contact avec le centre. Elles demeurent inconscientes, c'est-à-dire qu'elles n'ont aucune énergie qui les maintient dans l'état d'inconscience, elles n'ont tout simplement pas été découvertes. Elles errent en dehors du champ de conscience et agissent par elles-mêmes. « Les subpersonnalités inconscientes ne sont pas nécessairement reniées. Une subpersonnalité inconsciente est simplement inconsciente. » (Stone, 1991, p.44).

Cependant, lorsque nous parlons de subpersonnalités reniées il s'agit de celles qui nous poussent vers des réactions émotionnelles intenses, voire irrationnelles et qui possèdent une énergie opposée à laquelle le « Je » est identifié.

En termes jungiens, nos subpersonnalités reniées, font partie de notre ombre. Lorsque nous les voyons reflétées chez les autres (lorsque nous voyons quelqu'un qui extériorise sans honte un schéma d'énergie similaire à l'un de ceux que nous avons reniés) nous sentons ce schéma renié résonner en nous. Toutefois, il a été associé dans le passé, à la souffrance et à la punition, aussi désirons-nous le voir disparaître le plus vite possible. Afin de soulager notre trouble interne, nous devons nous débarrasser nous-mêmes de ce stimulus externe correspondant. Nous devons tuer la personne qui extériorise avec tant d'audace notre subpersonnalité reniée, nous le faisons littéralement ou symboliquement. (Stone, 1991, p.45)

Il est alors important de réussir à se distancier de certaines de nos subpersonnalités dans le but d'améliorer nos relations avec les autres. De cette façon, nous éviterons les pièges des réactions émotives démesurées, qui sont propulsées par l'énergie des différentes subpersonnalités composant notre personnalité.

En éducation, l'approche des subpersonnalités a été utilisée dans différentes recherches, pour comprendre divers phénomènes humains. Nous vous en présentons quelques-unes ici.

### 3. DES RECHERCHES AYANT UTILISÉ LE MODÈLE DES SUBPERSONNALITÉS

Des auteurs tels que, Cadieux et Comeau (2007), Lacoursière (2006), Laplante (2006), Morin (2009), ainsi que St-Onge (2009) ont utilisé la technique des subpersonnalités dans leurs recherches, et ce, dans des contextes variés. Puisque dans cette recherche-ci le modèle des subpersonnalités sera privilégié pour comprendre la résistance relationnelle avec des élèves, il serait intéressant de regarder la contribution de ce modèle dans ces autres recherches en éducation.

#### 3.1 L'utilisation des subpersonnalités dans un contexte heuristique

Comme nous l'avons mentionné précédemment, des recherches ont utilisé l'approche des subpersonnalités pour comprendre différentes problématiques en éducation. Premièrement, regardons des recherches ayant utilisé les subpersonnalités pour interpréter un phénomène humain à l'intérieur de la démarche heuristique.

Dans une recherche ayant pour objectif d'observer et d'analyser la relation éducative auprès des garçons au primaire, Laplante (2006) a utilisé l'approche des subpersonnalités comme outil, afin d'explorer le phénomène étudié. La chercheuse visait, par cette recherche, à transformer le sentiment d'incompétence qui l'habitait, en sentiment de compétence, lui permettant de mieux aider les garçons en classe. La chercheuse désirait ainsi répondre à un besoin de changement au plan professionnel et personnel. Nous remarquons que l'identification des subpersonnalités qui sont en jeu pendant les difficultés rencontrées par la chercheuse a contribué aux transformations intérieures souhaitées par celle-ci. En effet, le modèle des subpersonnalités lui a

permis de mieux se connaître, de prendre conscience de ses propres réactions et d'avoir une plus grande ouverture envers les autres.

Par la suite, Lacoursière (2006) présente, quant à elle, une recherche ayant comme intention de comprendre et d'explorer le phénomène des tensions vécues par rapport à l'évaluation. Ici, la chercheuse désirait effectuer un passage entre un rapport tendu avec l'évaluation et un nouvel équilibre. « Personnellement, j'ai acquis une meilleure connaissance de celle que je suis et de ce qui provoquait des tensions en moi grâce à la reconnaissance des subpersonnalités. » (Lacoursière, 2006, p.71) L'utilisation du modèle des subpersonnalités présenté sous forme de récits de vie a servi d'outil pour explorer les similitudes entre les tensions vécues avec l'évaluation dans le passé et celles qui sont étudiées dans la recherche de 2006.

Ensuite, Morin (2009) a réalisé un essai ayant comme objectif de comprendre le malaise de la préoccupation constante de maintenir de saines relations sociales avec autrui. L'identification des subpersonnalités et les rôles faisant partie de son identité professionnelle ont pu être nommés et ainsi contribuer au développement personnel de la chercheuse. En ce sens, la découverte des principales parties de sa personnalité interagissant dans les relations sociales lui a permis de se reconnaître comme ayant plusieurs rôles lorsqu'elle entrait en relation avec les élèves

Finalement, St-Onge (2009) propose une recherche ayant comme but principal d'analyser les retombées que peut procurer une prise de conscience des émotions par rapport à la responsabilité d'autorité. L'auteur utilise la technique des subpersonnalités à travers son essai afin de faire ressortir certaines parties cachées de sa personnalité. Cela lui permettra par la suite d'en dégager le sens à travers son journal personnel : « J'ai énormément appris par l'identification de mes subpersonnalités. Je dirais même qu'elles sont responsables de la majeure partie de mon évolution professionnelle et personnelle. » (St-Onge, 2009, p.101) Les

découvertes émanant de cette approche lui ont permis de nommer certains besoins et de découvrir des émotions cachées qui l'envahissaient pendant l'acte d'enseignement.

### **3.2 L'utilisation des subpersonnalités dans un contexte de difficultés professionnelles**

Cadieux et Comeau (2007), quant à eux, ont utilisé la technique des subpersonnalités pour comprendre les difficultés que des enseignants avaient dans leur vie professionnelle, et ce, à travers une étude de cas. Le but de cette recherche était de démontrer que l'usage de la technique des subpersonnalités par des enseignants vivant des périodes pénibles professionnellement et personnellement s'avérait non seulement possible mais utile. Ainsi, les auteurs ont tenté de saisir et d'interpréter le cheminement émotionnel des enseignants volontaires, ayant travaillé avec les subpersonnalités. Les résultats expliquent que les enseignants ont pris conscience de leur monde intérieur, se procurant ainsi de nouvelles façons d'aborder leurs difficultés. De plus, et c'est ce qui est le plus intéressant, « chacun a découvert une facette de sa personnalité enfouie dans son inconscient. » (Cadieux et Comeau, 2009, p.93)

Tel que nous venons de le voir précédemment dans ces recherches, l'utilisation du modèle des subpersonnalités apporte une façon dynamique de comprendre, d'analyser et de percevoir les difficultés vécues de plusieurs enseignants. Ce modèle permet d'entrer au cœur de la personne, lui permettant de se définir par des personnages. Maintenant, nous allons centrer l'utilisation des subpersonnalités dans l'objet de cette recherche-ci, qui est de comprendre un phénomène personnel et expérientiel. Il s'agit en fait, plus précisément, du malaise engendré par le phénomène de la résistance relationnelle existant entre une enseignante et des élèves.

#### 4. QUAND LES SUBPERSONNALITÉS SONT EN LIEN AVEC LA RÉSISTANCE RELATIONNELLE

La reconnaissance des différents personnages qui composent les facettes de ma personnalité a été une façon d'acquérir une meilleure connaissance de moi-même. Pour ce faire, j'ai dû vivre longtemps et de manière intense plusieurs tensions reliées à la résistance relationnelle avec des élèves avant de réussir à m'expliquer les nombreuses frustrations et émotions négatives qui m'habitaient. Celles-ci étaient provoquées par un cercle vicieux allant d'un profond désir d'établir une relation éducative avec un élève pour optimiser l'apprentissage, vers une incapacité d'installer cette même relation éducative.

Cette idée m'apparaît essentielle en éducation. C'est comprendre, en tant qu'éducateur, ce qui me pousse à agir et ce que je peux faire pour y arriver. C'est savoir ce dont je suis capable et ce qui me pose problème. En prenant conscience de mon monde intérieur (mes comportements, mes qualités, mes limites, mes valeurs, mes désirs, etc.), il me semble que je peux puiser et utiliser à nouveau ces aspects de moi-même. Ces différents aspects en relation les uns avec les autres auront une tendance naturelle à aller dans le sens de ce que je vise et à se mettre au service des personnes que j'éduque. (Aubry, 1993, p.38)

Certains auteurs tels Paré (1989) et Withmore (1988) mentionnent de plus que la découverte de la présence des subpersonnalités agissant dans notre monde intérieur prend du temps. Tout comme le processus de réappropriation qui s'en suit. En ce sens, Paré (2003, p.35) évoque que « le plus souvent, nous ne sommes pas conscients des différents aspects de notre personnalité qui sont en train d'agir, car nous leur sommes trop identifiés ». Cela donne lieu à des conflits intérieurs, à des tensions psychologiques, voire physiques, émanant du fait que nous croyons réellement que nous sommes ce personnage.

#### 4.1 L'identification des subpersonnalités

Inconsciemment, c'est comme si je devenais complètement cette personne, submergée du même coup par des pensées destructrices. C'est ce qui se passait, par exemple, lorsque pendant certains événements, l'état dans lequel j'étais plongée m'empêchait de laisser aller le cours des événements, de faire confiance. À ce moment, c'est comme si je devais savoir, de façon absolue, quand et comment les faits allaient se produire. Je me devais de tout décider, d'imposer ma vision des choses. Les termes du « il faut » et « je dois » devenaient envahissants et il s'avérait impossible par la suite d'être satisfaite du style de relation qui s'établissait avec certains élèves. « Je devais » et « il fallait » que la relation éducative s'installe afin que les apprentissages soit faciles d'approche.

Dans le même ordre d'idées, l'approche heuristique et l'écriture de cet essai m'ont également causé plusieurs difficultés. L'action de lâcher prise, de prendre du recul, d'accepter de laisser aller les choses, sans chemin précis, m'est apparue extrêmement déstabilisante. L'action de m'arrêter et de m'observer, afin de prendre conscience de ce qui se passe, pour ensuite nommer les différentes subpersonnalités actives pendant l'acte d'enseigner, et plus particulièrement lorsque le phénomène de résistance relationnelle se présentait, s'est avérée également très difficile. Particulièrement, lorsque je m'approchais de certaines zones sensibles qui étaient sur le point d'être touchées, d'être découvertes. L'insécurité et la peur d'être jugée m'ont complètement paralysée.

En fait, l'un des premiers aspects de notre personnalité à se développer est la subpersonnalité qui veille sur nous. Elle est comparable à un garde du corps constamment à l'affût des dangers qui peuvent nous guetter et déterminant le meilleur moyen de nous en protéger. Elle incorpore les injonctions parentales et sociales et contrôle dans une large mesure notre comportement en établissant un ensemble de règles destiné à garantir notre sécurité et notre acceptation par les autres. Elle décide jusqu'à quel point nous pouvons nous laisser aller aux émotions. Elle veille à ce que nous n'agissions pas de manière insensée ou susceptible de nous mettre

dans l'embarras. Nous appelons cette subpersonnalité le protecteur/régisseur. Le protecteur/régisseur est le premier schéma d'énergie se trouvant derrière de nombreuses autres subpersonnalités. Par exemple, il utilisera les énergies de la subpersonnalité rationnelle et du parent responsable pour maintenir le contrôle sur notre environnement. (Stone, 1991, p.29)

Alors, je remarque que dans les moments où la résistance relationnelle est à son apogée entre l'élève et moi, ce sont les subpersonnalités jouant un rôle protecteur qui occupent toute la place. Je pourrais parler ici de la subpersonnalité de la « Contrôlante-Rationnelle » et de celle de la « Parfaite-Mère de famille » qui me procurent effectivement ce puissant sentiment de sécurité. En contrepartie, l'état dans lequel je me retrouve, à cet instant, m'empêche littéralement de m'ouvrir à l'autre. L'énergie déployée est alors dirigée vers la protection, plutôt que sur la présence à l'autre, l'élément clé de la relation éducative. Cela supprime, du même coup, l'élan menant à une réelle relation d'aide. Ainsi, il en résulte un profond sentiment d'incompétence, provoqué par cette impossibilité à créer une relation éducative efficace avec l'enfant.

Toute subpersonnalité a cependant sa contrepartie, celle qui n'a pas le droit à l'existence, celle que nous ne voulons pas voir et que nous reléguons dans l'ombre. L'excitée a sa contrepartie calme. La colérique à sa contrepartie peureuse. Bref, tout ce qui est du côté de la lumière à sa contrepartie dans l'ombre, et tout ce qui est dans l'ombre tend à s'exprimer vers la lumière. (Paré, 1984, dans Fugitt, 1984, p.17)

Ainsi, derrière chaque subpersonnalité, nous retrouvons son opposé qui est bien souvent négligé, car nous ne lui octroyons pas le droit d'exister. En conséquence, une lutte de pouvoir s'amorce entre les polarités, créant de multiples tensions intérieures, chez l'être humain.

## 4.2 La polarité des subpersonnalités

La polarité d'une subpersonnalité se retrouve bien souvent dans l'ombre, dans notre inconscient. En fait, laisser plus de place aux subpersonnalités refoulées, c'est faire de la place à ce que nous ne voulons pas voir. C'est de donner un certain pouvoir aux subpersonnalités que l'on juge moins acceptables, qui ne font pas partie de nos valeurs. « La subpersonnalité reniée est un schéma d'énergie qui a été puni chaque fois qu'il a émergé. » (Stone, 1991, p.45) Donc, cette subpersonnalité refoulée, n'ayant pas de place où émerger, nous influence sournoisement.

L'ombre, c'est tout ce que nous avons refoulé dans l'inconscient par crainte d'être rejetés par les personnes qui ont joué un rôle déterminant dans notre éducation (...) Nous avons tôt fait de discerner ce qui était acceptable à leurs yeux et ce qui ne l'était pas. Alors, pour leur plaire, nous nous sommes empressés de reléguer de larges portions de nous-mêmes aux oubliettes de l'inconscient. (Monbourquette, 1991, p.125)

C'est avec la découverte de ce qui se trouve dans l'ombre, de ce qui est renié, et de ce que nous n'acceptons pas, que nous pouvons réussir à mieux nous comprendre et à retrouver la maîtrise de nos propres réactions émotives. Ainsi, c'est en découvrant et en utilisant le pouvoir des qualités de nos subpersonnalités refoulées, la plupart du temps en polarité avec nos subpersonnalités dominantes, que nous participons à rétablir l'harmonie avec nous-mêmes et avec les autres.

Au moment des crises, nous refusons généralement les aspects de nous-mêmes qui sont en jeu. Nous ferions tout pour les voir disparaître. C'est le rejet, le refus, le NON. C'est aussi le désespoir. Nous ne nous permettons plus d'être ce que nous sommes, nous devenons totalement identifiés à tel ou tel aspect, et nous n'arrivons plus à voir autre chose. (Paré, 1984, dans Fugitt, 1984, p.17)

En effet, toujours selon Paré (1984, dans Fugitt, 1984), nous refusons des parties de notre être, qui ont été reléguées à notre inconscient puisque cela va à l'encontre de ce que nos valeurs les plus profondes nous dictent. Ainsi, la découverte

des subpersonnalités telles que l'« Hippie-Paresseuse » et la « Princesse-Excentrique », à la suite d'un travail sur les subpersonnalités de la « Contrôlante-Rationnelle » et de la « Parfaite-Mère de famille », m'a permis de constater que je possédais des qualités bien cachées qui ne concordaient nullement avec mes valeurs personnelles.

Par exemple, je peux aujourd'hui affirmer que ce qui est touché chez moi, lorsqu'il y a résistance relationnelle, tel que présenté dans le récit de Nicolas, résulte d'une incapacité à lâcher-prise, de se donner du temps et d'accepter de ressentir de l'impuissance face à certaines situations. Effectivement, le refus de reconnaître en moi une « Hippie-Paresseuse », correspondant à celle que j'avais si longtemps méprisée chez les autres, m'empêchait d'avoir accès à un plein potentiel. Celui-ci, contenant des qualités essentielles en relation d'aide, telles que de ralentir, d'écouter le mouvement et d'être en harmonie avec l'autre.

Dans le même ordre d'idées, lorsque nous nous référons au récit de Julie, nous pouvons percevoir dans ce cas-ci, que le malaise était engendré par une lutte de pouvoir entre la « Parfaite-Mère de famille » et la « Princesse-Excentrique » voulant sortir de l'ombre. Ainsi, les qualités attribuées à la « Parfaite-Mère de famille » pourtant habituellement accessibles étaient éclipsées par la « Princesse-Excentrique » désirant se manifester. Alors, les capacités essentielles en relation d'aide telles que l'empathie, la disponibilité, l'accueil et l'ouverture à l'autre semblaient tout à coup hors d'atteinte. Il en résultait alors une incapacité à accueillir une personne différente, dans le non-jugement permettant par la suite d'entrer en relation éducative avec cette personne.

Donc, identifier nos subpersonnalités dominantes pour ensuite percevoir ce qui se cache dans leur ombre est primordial lors d'un travail sur les subpersonnalités. Quant à la désidentification, elle est définie comme étant la dernière étape avant de pouvoir accéder pleinement au « Je », notre véritable identité.

### 4.3 La désidentification

Se désidentifier c'est permettre à une personne de comprendre que le « Je » est un observateur vigilant, attentif. Il est un peu comme le metteur en scène des subpersonnalités, veillant à ce qu'elles unissent leurs forces pour permettre à la personne d'être en harmonie avec elle-même et avec les autres. Le « Je » doit rester neutre, c'est-à-dire qu'il ne doit pas être identifié à aucune subpersonnalité en particulier.

Malheureusement, avant d'être conscients de ce qui se passe en nous, nous laissons nos subpersonnalités dominantes, celles que nous trouvons socialement acceptables et qui sont compatibles avec les normes d'éducation que nous avons reçues, prendre toute la place. Ainsi, nous allons même jusqu'à croire que nous sommes entièrement ces personnages, qu'ils sont notre véritable identité. Il en résulte ainsi une vision complètement idéalisée de qui nous sommes et de comment nous voulons être perçus par les autres.

Le protecteur/régisseur est un peu similaire au « surmoi » freudien ou aux « parents » de l'analyse transactionnelle. Cette subpersonnalité veille à ce que celles qui sont reniées le restent. Il commence à se manifester tôt dans la vie et, après avoir déterminé quels sont les comportements acceptables socialement, il crée un personnage susceptible d'affronter le monde. (Stone, 1991, p.105)

Alors, il s'avère plus sécurisant d'utiliser nos vieilles habitudes, celles qui laissent à nos subpersonnalités dominantes le soin de prendre toute la place et de refouler dans l'ombre celles auxquelles nous refusons d'être identifiées. Car nous croyons, à tort, que ces subpersonnalités n'ont rien à nous apporter puisqu'elles ne correspondent pas à notre façon de nous percevoir et encore moins à la manière dont nous désirons être vus par le monde. Malheureusement, comme nous l'avons expliqué précédemment, les subpersonnalités reniées exerceront des tensions intérieures qui influenceront grandement, et de façon inconsciente, nos décisions, nos

émotions, notre façon de voir les événements, nos sentiments et nos relations interpersonnelles.

En fait, le processus de désidentification débute par la reconnaissance et l'acceptation de toutes les subpersonnalités, incluant celles faisant partie de notre ombre, dans un travail de non-jugement de celles-ci. Il s'agit de prendre conscience que « j'ai » une subpersonnalité, mais que « je ne suis pas » cette personnalité.

Ainsi, j'ai une « Contrôlante-Rationnelle » ; je ne suis pas une contrôlante rationnelle. J'ai une « Parfaite-Mère de famille » ; je ne suis pas une parfaite mère de famille. J'ai une « Hippie-Paresseuse » ; je ne suis pas une hippie paresseuse. J'ai une « Princesse-Excentrique » ; je ne suis pas une princesse excentrique.

## QUATRIÈME CHAPITRE

### L'EXPLORATION EXPÉRIENTIELLE PAR L'IDENTIFICATION DES SUBPERSONNALITÉS EN LIEN AVEC LA RÉSISTANCE RELATIONNELLE

Le quatrième chapitre est en lien avec la troisième étape de la démarche heuristique de Craig (1978) qui est celle de la compréhension. Ce chapitre présente l'exploration expérientielle des subpersonnalités qui sont directement liées avec le sujet de cette recherche, c'est-à-dire la résistance relationnelle.

#### 1. L'IDENTIFICATION DES SUBPERSONNALITÉS IMPLIQUÉES DANS LA RÉSISTANCE RELATIONNELLE

Lorsque vient le temps de reconnaître les principales subpersonnalités qui nous composent, certaines d'entre-elles sont reconnaissables facilement. En effet, selon Vargui (1974), « pour la plupart d'entre nous, elles correspondent à notre expérience intérieure, et dans ce cas, il suffit de les chercher pour les identifier. » Pour d'autres subpersonnalités, ce n'est qu'après un long processus d'introspection que nous parvenons à les voir, bien campées à l'intérieur de nous.

L'écriture devient un instrument permettant d'être à l'affût de ce qui se passe en nous ; nous pouvons en saisir l'importance et le retentissement, car l'observation constante et l'acceptation de ces différents aspects ont vite fait de se transposer dans notre quotidien. Souvent, il faut faire un effort conscient pour réapprendre à porter attention à ce que nous avons l'habitude de laisser de côté, les réactions physiques et les indices corporels, émotionnels ou intellectuels. Cela consiste à élargir notre champ de conscience et aussi la zone de notre vie que l'on veut maîtriser ou utiliser. (Paré, 2003, p.38-39)

Dans un premier temps, l'analyse des écrits composant le journal personnel en plus des verbatims d'exercices (l'annexe A en présente un exemple) m'ont permis d'identifier les subpersonnalités principales présentes lorsque la relation éducative

était difficile à établir. Cela fut aidant pour saisir le sens des tensions vécues par rapport à la résistance relationnelle avec des élèves.

En effet, certaines subpersonnalités sont apparues plus facilement lors du processus d'identification puisqu'elles font partie de ce que nous pourrions appeler des subpersonnalités primaires.

L'une ou l'autre de ces subpersonnalités peut faire partie du schéma général de votre propre protecteur/régisseur. Elles peuvent aussi opérer indépendamment. Cela varie d'une personne à l'autre, mais en général, en Amérique, ces subpersonnalités particulières représentent nos subpersonnalités premières, celles que le protecteur/régisseur a choisies pour s'assurer que nous sommes protégés et que nous réussissons dans notre vie. (Stone, 1991, p.115)

Pour d'autres, ce n'est qu'après plusieurs exercices (les annexes B et C en sont des exemples), un travail sur les subpersonnalités primaires, et des lectures expérientielles en lien avec les subpersonnalités que j'ai pu enfin les identifier et comprendre la dynamique qui les relie les unes aux autres.

Voyons maintenant l'histoire de la découverte des subpersonnalités, en lien avec cette recherche expérientielle. La reconnaissance de ces personnages a permis, du même coup, de comprendre la source du malaise vécu quant à l'expérience de la résistance relationnelle avec des élèves. Évidemment, il s'agira, dans cette recherche, des subpersonnalités de l'enseignante-chercheuse. Ainsi, chaque personne possède en elle ses propres subpersonnalités et c'est à elle de les nommer.

### **1.1 Première rencontre : La Contrôlante-Rationnelle**

Lors d'un exercice d'identification, tel que présenté dans l'annexe A, j'ai remarqué facilement l'existence d'une subpersonnalité primaire prenant beaucoup de place dans la structure de ma personnalité. Il s'agit d'une subpersonnalité que j'appellerai, la « Contrôlante-Rationnelle ». Elle propose un modèle fort, travaillant et

performant, tel que vénéré dans les sociétés occidentales. De plus, elle correspond aux normes d'éducation qui ont constitué mon enfance, comme le développement de l'autonomie personnelle, l'utilisation de moyens pour éviter la perte de temps et la persévérance quant à la réalisation de tâches bien faites. Ainsi, la subpersonnalité de la « Contrôlante-Rationnelle » me procure ce profond sentiment de sécurité faisant qu'elle occupe bien souvent toute la place. Elle s'est si bien enracinée depuis ces années qu'il m'arrive de croire qu'elle et moi sommes unies. Dans ces moments, elle n'est pas simplement une subpersonnalité, je suis contrôlante rationnelle.

Lorsque nous reconnaissons pour la première fois de nouvelles subpersonnalités, notre attitude envers elles, comme envers les personnes, peut varier. Dans chaque cas, elle est déterminée par plusieurs facteurs, les deux principaux étant nos valeurs et notre image de soi. En général nous avons tendance à accepter une subpersonnalité que nous considérons en accord avec notre système de valeur, bonne, utile, etc., et nous sommes portés à rejeter celle que nous croyons comme mauvaise, dommageable ou inutile. (Vargiu, 1974, p.25)

En fait, lorsque je me suis arrêtée pour réfléchir plus profondément sur l'existence d'une telle subpersonnalité, il m'était impossible de me percevoir autrement, c'est-à-dire, sans les qualités que j'attribue à cette subpersonnalité. Comme si je devais, de façon inconsciente, être contrôlante rationnelle sous peine de ne plus être capable d'être fonctionnelle dans les relations interpersonnelles. Des pensées angoissantes se bouscuaient dans ma tête quant à l'idée de perdre le contrôle. Reléguer cette « Contrôlante-Rationnelle » à l'arrière-scène amène l'apparition d'émotions imprévues qui pourraient ainsi devenir menaçantes.

### *Propos 1*

*Qu'est-ce qu'il faut que je fasse? Je n'ai aucune inspiration depuis le début de la semaine et c'est la Nième fois que je me sens dans cet état. Comment faire pour faire avancer mon travail? Je veux bien être dans la recherche, mais en ce moment, je ne sais pas quel sens je dois donner à ces mots ! Y mettre du temps... Pour faire quoi? Introspection : sur quoi, sur qui? Je n'ai pas les réponses et c'est ce qui crée mon angoisse, ça, je*

*le sais. Si on me donnait un plan, une marche à suivre, je la suivrais et je me sentirais mieux. (La Contrôlante-Rationnelle)*

J'étais à ce moment capable d'identification, mais incapable de me désidentifier de cette subpersonnalité. « Je » et elle ne faisaient qu'une. Donc, bien qu'elle fut la première à être nommée au cours de cette recherche, le travail sur cette subpersonnalité a dû, par contre, se faire de façon intermittente. J'étais, à ce moment, incapable de m'en détacher pour prendre du recul. Elle s'accrochait de manière intense, m'empêchant de faire le travail d'introspection indispensable à cette recherche. Alors, ce n'est que lorsque je me suis retrouvée face à un choix déchirant d'abandonner cette recherche faute d'avancement, ou mettre en veilleuse ce travail sur la « Contrôlante-Rationnelle » que j'ai pu m'en détacher. Pour une première fois, j'acceptais de lâcher prise, de laisser aller, d'écouter le mouvement.

### **Propos 2**

*Je réalise une fois de plus qu'il n'y a pas de plan de match déterminé dans l'écriture de cet essai... Il faut que j'écoute le mouvement ! En plein le genre de situation dans laquelle je déteste me retrouver. Le doute s'installe quand je n'ai pas la confirmation que la trajectoire que j'emprunte est la bonne. Je dirais même plus, je crois que c'est de l'insécurité, oui c'est ça ! Rassurez-moi quelqu'un que je ne fais pas fausse route. En fait, l'insécurité est un sentiment qui surgit quand je n'ai pas le contrôle de la situation. Cela arrive quelquefois, mais je me dépêche de l'écraser ou de le chasser de mon esprit. Dieu sait que je carbure au contrôle ! (La Contrôlante-Rationnelle)*

Évidemment, la peur de ne pas savoir dans l'immédiat ce qui allait se produire contribuait à maintenir en action ces forces destructrices. En fait, je crois que nommer ce sentiment qui m'envahissait au moment où il s'est présenté m'a donné la chance de prendre conscience de ce qui se passait dans mon monde intérieur. Les tensions vécues étaient encouragées par le fait de résister, de m'agripper, de ne pas vouloir m'ouvrir au changement.

Par ailleurs, Ricard (2003) indique que le plus petit des changements intérieurs dans notre façon de voir le monde extérieur, de concevoir nos pensées peut faire tout un changement en fin de compte sur notre propre existence. Il est donc important d'apprendre à se faire confiance entièrement en incluant nos subpersonnalités qui sont dans l'ombre et qui font partie intégrante de notre personne.

### *Propos 3*

*Ce qui me frustre le plus, c'est que malgré les méthodes « nouvelles réformes » rien ne semble l'intéresser. Je me sens impuissante, car habituellement je réussis à faire participer tous les élèves. Lui, c'est si difficile. Je sens que je n'ai plus de moyens, que mon sac est vide. D'habitude, je ne suis pas en panne d'idées. Je me sens vaincue, mais j'ai peur d'abandonner. On dirait qu'au fond de moi, je sais que je dois laisser aller, mais c'est comme si je ne remplissais pas ma mission de lui enseigner. (La Contrôlante-Rationnelle)*

Une ouverture vers l'abandon et le laisser-aller offre une opportunité pouvant nous permettre de faire des modifications quant à la façon dont nous percevons notre rapport à l'autre. Accepter de ne pas réussir maintenant et se permettre d'être impuissant face à certaines situations est un acte de vulnérabilité qu'aujourd'hui je sais essentiel dans la reconnaissance de qui nous sommes.

Lorsque nous renions notre vulnérabilité, nous nous identifions avec notre toute-puissance. Il est très agréable de s'identifier à une subpersonnalité omnipotente, qui a conscience de sa supériorité sur le reste de l'humanité. Cette voix omnipotente peut se sentir supérieure du fait d'un haut quotient intellectuel ou d'une grande spiritualité résultant d'accomplissements dans sa vie (plus ils sont variés, mieux cela est), du fait de sa beauté ou de sa jeunesse, du bon goût, du standing social, du charisme de l'intuition, de la profondeur de la sagesse, d'une sensibilité exquise, de l'efficacité et ainsi de suite. (Stone, 1991, p.178)

En fait, la découverte du sens de la vulnérabilité cachée dans l'ombre de cette subpersonnalité protectrice fut un tournant dans cette recherche. Effectivement, ce n'est qu'à la fin de l'analyse des autres subpersonnalités en jeu que j'ai pu

comprendre que pour avoir accès à la polarité de la « Contrôlante-Rationnelle », il s'avérait essentiel de laisser de la place à l'énergie déployée par la vulnérabilité. Donc, il s'avérait inutile de continuer à me camper dans des rôles de pouvoir si je voulais réellement percevoir un changement dans les tensions provoquées par la résistance relationnelle avec les élèves.

## 1.2 Deuxième rencontre : La Parfaite-Mère de famille

Le travail d'identification m'a permis de nommer une seconde subpersonnalité primaire que j'appellerai la « Parfaite-Mère de famille ». Cette subpersonnalité aux qualités d'ouverture aux autres, de dévouement et d'empathie correspond pleinement aux valeurs essentielles que chacun recherche chez les enseignants. En sa présence, je ressens de l'harmonie et du bien-être. La « Parfaite-Mère de famille » a un grand besoin de donner. Elle se sent bien quand les autres autour d'elle accueillent ce qu'elle a à offrir.

### *Propos 4*

*Depuis que je suis consciente du lien que je réussis à créer avec certains enfants, j'observe qu'ils semblent mieux apprendre (académiquement) quand il y a présence de lien affectif qui les unit avec leur enseignante. Je remarque que s'il n'y a pas de relation, la réception des apprentissages est moins efficace. C'est comme si la porte était fermée. (La Parfaite-Mère de famille)*

La « Parfaite-Mère de famille » est une subpersonnalité qui me procure un sentiment de bien-être et de sécurité. Elle offre un amour inconditionnel telle une jeune mère à son enfant. Elle s'est insérée dans la structure de ma personnalité lorsque j'ai commencé à enseigner. À cette époque, j'avais la conviction que la qualité du lien affectif établi avec les élèves dépendait de la quantité de temps et d'énergie octroyée aux enfants. Ainsi, on donne, on donne et on s'oublie. On accepte même l'inacceptable, sous prétexte que nous devons nous occuper d'eux, qu'ils doivent bien se sentir, qu'on doit combler leurs besoins, que certains n'ont pas eu de

chance, qu'il ne faut surtout pas les juger. Donc, la compulsion à vouloir à tout prix établir un lien affectif avec un enfant qui résiste, tel que décrit dans le récit de Nicolas, émane probablement de ce besoin de donner, si fort chez la « Parfaite-Mère de famille ». Alors, admettre que dans certains cas la relation s'avère impossible à installer implique de renoncer au besoin essentiel de cette subpersonnalité qui est de donner.

### 1.3 Troisième rencontre : La Princesse-Excentrique

C'est en explorant la polarité de la « Parfaite-Mère de famille » que j'ai découvert la « Princesse-Excentrique ». Elle fait partie de ce que l'on pourrait appeler une subpersonnalité reniée. Elle évoluait dans l'ombre puisqu'il était hors de question qu'une enseignante soit composée de qualités telles que d'être effrontée, égocentrique et d'avoir envie de la beauté et de la démesure.

Dans la conceptualisation de la psychosynthèse, il est essentiel de bien saisir le sens des subpersonnalités et l'importance de les reconnaître, de les accepter, de travailler avec elles dans le but d'être plus près de notre « Je », notre véritable identité. Cela implique, bien sûr, la conscience de ce dans quoi nous sommes. C'est l'accueil inconditionnel des parties difficiles tout autant que des parties merveilleuses de l'être. (Aubry, 1993, p.35)

En effet, il m'est apparu difficile d'accepter que nous ne soyons malheureusement pas constitués exclusivement de subpersonnalités socialement acceptables, et ce, même si nous en sommes profondément convaincus. Donc, accepter, admettre, laisser sortir de l'ombre certaines parties de notre personnalité fait partie du processus expérientiel et libérateur de la technique des subpersonnalités.

#### *Propos 5*

*Je n'ai pas confiance en cet enfant. Je suis toujours dans le doute. Est-ce qu'il me ment? Je suis constamment sur la défensive. Il ne cesse de me dire : « Ce n'est pas moi ! ». Malgré cela je reste convaincue qu'il y est*

*pour quelque chose. J'en ai marre de lui ! Qu'est-ce qui m'arrive? Se peut-il qu'une enseignante en ait marre de certains enfants et que d'autres soient totalement aux antipodes de sa personnalité? (La Princesse-Excentrique)*

Ce qui résonne dans ces propos, c'est l'énergie d'une subpersonnalité qui lutte pour se déployer et qui malgré les préjugés qui l'ont précédée, a quelque chose de positif à offrir. Le refoulement d'une telle énergie est la source de tensions telles qu'exposées dans le récit de Julie. Ainsi, pour la première fois, je fus témoin de l'élan projeté par la « Princesse-Excentrique », celle à qui j'avais toujours refusé le droit de s'exprimer.

Lors de cette exploration, j'ai pu reconnaître que la « Princesse-Excentrique » a besoin d'être nourrie par les autres, tout en se réservant le droit de choisir ce qu'ils ont à lui apporter. Ainsi, il peut être sain d'accepter que dans certains cas nous ayons le pouvoir de dire « non » et qu'il faille se laisser du temps pour accepter, tout comme nous l'offrons aux autres.

#### **1.4 Quatrième rencontre : l'Hippie-Paresseuse**

La découverte de « l'Hippie-Paresseuse » ne s'est faite qu'à la toute fin du travail d'analyse. Agissant en polarité avec la « Contrôlante-Rationnelle », cette subpersonnalité n'avait en quelque sorte pas le droit d'exister. Effectivement, ce que nous ne pouvons supporter chez les autres résonne en nous, à l'intérieur d'une subpersonnalité qui nous appartient et que nous renions fermement.

#### ***Propos 6***

*Ce qui m'énerve chez elle, c'est qu'elle ne fait pas d'efforts. C'est comme si elle avait toujours fait pitié et qu'à cause de son handicap on avait toujours tout fait pour elle. Ça me rend folle ! Peut-être que c'est parce que j'ai toujours travaillé fort que quelqu'un qui se la coule douce me rend aussi dingue ! C'est tellement difficile de lui tendre la main, j'ai l'impression qu'elle se fout de moi ! (La Contrôlante-Rationnelle)*

Nous sommes profondément troublés lorsque nous faisons face à des gens qui extériorisent si facilement ce que nous ne nous permettons pas d'être. Il s'agit, ici, dans ce cas, d'un fort sentiment d'exaspération ressenti dans une situation où le besoin d'une subpersonnalité reniée n'était pas comblé. En fait, ces tensions sont issues d'une subpersonnalité que je nommerai « l'Hippie-Paresseuse » et qui agit en polarité avec la « Contrôlante-Rationnelle ». De plus, il m'est évident que l'énergie déployée pour empêcher cette subpersonnalité de prendre sa place est à la base de plusieurs tensions vécues en lien avec la résistance. Ici, c'est la « Contrôlante-Rationnelle » qui occupe tout l'espace, reléguant sa polarité, « l'Hippie-Paresseuse », dans l'ombre. Donc, des besoins tels que prendre son temps et d'être insouciante ne sont effectivement pas comblés.

### *Propos 7*

*Je suis touchée par des termes tels que : être patient, ralentir, respirer... Mouvements dont je connais les vertus théoriques et que je peux nommer aisément. Ils me sont par contre particulièrement difficiles à appliquer. Je les apprivoise cependant peu à peu. Ils m'obligent à sortir de ma zone de confort et à ne pas utiliser mes patterns sécurisants et cela est très dérangeant. (L'Hippie-Paresseuse)*

En effet, l'insatisfaction des besoins reliés à la subpersonnalité de « l'Hippie-Paresseuse » est à l'origine de ces tensions vécues. De plus, bien que la découverte de ce manque m'ait permis de comprendre le lien avec la résistance relationnelle, il m'était cependant difficile d'effectuer un changement radical dans mon approche éducative. Une démarche par petits pas a, quant à elle, fait un réel changement dans la diminution de cette tension. Ainsi, en me permettant de prendre mon temps, je pouvais observer la source des émotions qui émergeaient au fil des interventions avec les élèves. Parallèlement, lorsque je prends du recul pour analyser une situation, l'enfant bénéficie lui aussi d'un temps d'adaptation. Donc, pour que la résistance relationnelle ne soit plus un obstacle à la relation d'aide entre les deux personnes, élève et enseignant doivent voir leurs besoins comblés à l'intérieur de cet acte éducatif.

### **Propos 8**

*Ce que je découvre fondamentalement, c'est que la non-relation existe parce que la présence à soi et à l'autre n'a pas lieu. Qu'il est inévitable de vivre des non-relations et que c'est dans l'acceptation de cet état et en prenant du temps pour l'accepter que l'on peut changer les choses. Remettre les choses en perspective. Pourquoi ai-je besoin d'être en relation avec les autres? Pour moi ou pour l'autre à la base? (L'Hippie-Paresseuse)*

Nous pouvons comme enseignant offrir de l'aide dans la mesure où nous sommes conscients de nos limites. Il s'agit également d'un acte d'humilité de lâcher prise et de redonner le pouvoir à l'enfant d'assumer le choix d'accepter ou non d'entrer en relation. Par ailleurs, il est également important de se rappeler que les changements s'opèrent de l'intérieur et que ceux-ci sont bien souvent invisibles.

### **Propos 9**

*Ce qu'il me reste en tête en terminant les lectures et en réfléchissant à ce que représente l'accompagnement, c'est l'importance de se connaître ou du moins d'apprendre à se connaître. Ceci a pour effet de diminuer les interférences dans l'acte d'accompagner, par rapport à soi-même et par rapport à l'autre, laissant ainsi le champ libre à la présence. Réussir à accueillir l'inconnu, accepter de ne pas avoir le contrôle, qu'il faut attendre, sont des qualités essentielles... (L'Hippie-Paresseuse)*

Devenir conscient de notre propre image, c'est notre première responsabilité. « En apprenant à mieux s'aimer, on devient capable de mieux aimer les autres. C'est pourquoi il faut commencer par mieux se connaître pour mieux apprécier et développer notre estime de soi. » (Brisson, 1987, p.22) Le fait d'avoir travaillé sur des aspects de ma personnalité a entraîné un changement de perception quant à la nature de la résistance relationnelle. En effet, la résistance relationnelle ne peut s'éliminer complètement, c'est à nous éducateurs de nous y adapter et d'accepter qu'il y a des événements dans lesquels nous n'avons pas de pouvoir immédiatement.

Voyons maintenant comment opère la dynamique des différentes subpersonnalités découvertes pendant cette recherche.

## 2. LA DYNAMIQUE DES SUBPERSONNALITÉS EN JEU

Selon l'analyse dégagée des différents matériaux de travail, il semble y avoir quatre subpersonnalités principales entrant en jeu. Nous pouvons retrouver une dynamique particulière autour de laquelle les subpersonnalités s'ordonnent dans la résistance relationnelle. Elles sont reliées entre elles de façon à s'organiser en quatre pôles, permettant d'aller d'une polarité à l'autre, comme démontré dans la figure 4. Ainsi, la conceptualisation que nous avons de nous-mêmes est bien différente, dépendant de l'endroit où le « Je » se situe dans le schéma de la figure présenté.

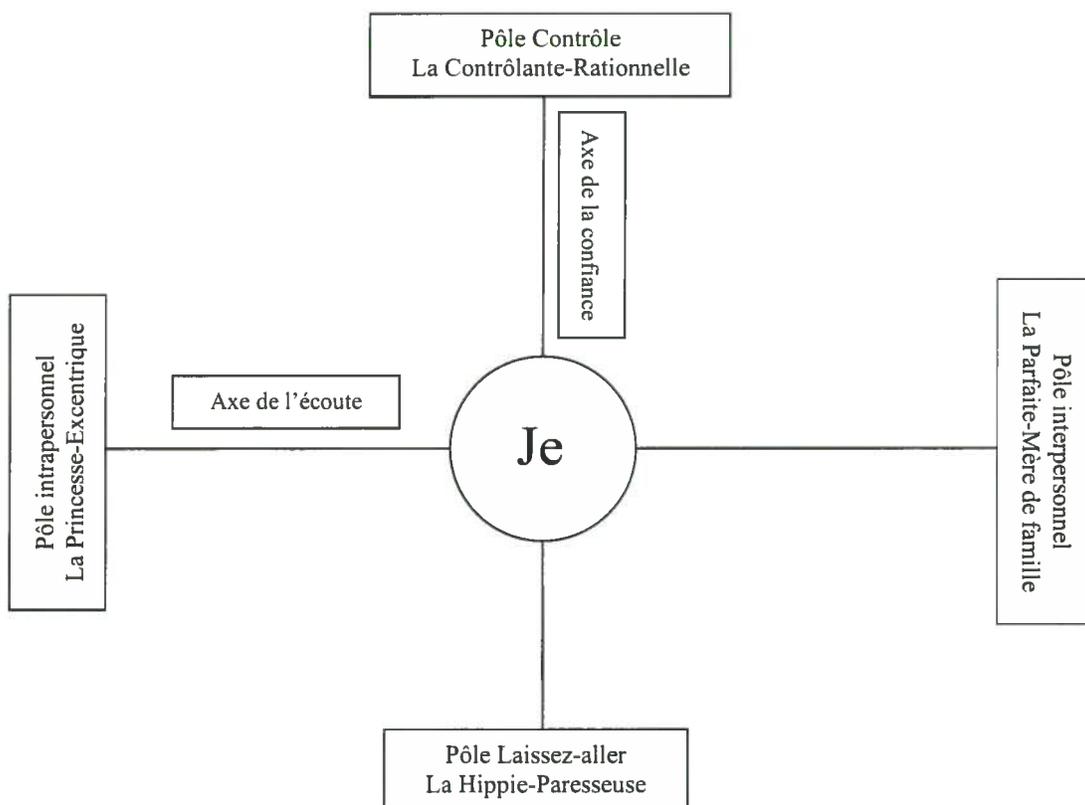


Figure 4 - Schéma des principales subpersonnalités découvertes pendant la recherche et en lien avec le phénomène de résistance relationnelle

Lorsque nous examinons la figure 4 (p.79), nous observons que les plus grands points de tension se retrouvent lorsqu'une subpersonnalité prend toute la place, laissant sa polarité dans l'ombre. Il s'agit ici d'une sorte de déséquilibre du « Je » qui se positionne dans un seul des deux rôles. Par exemple, l'axe reliant la « Contrôlante-Rationnelle » à « l'Hippie-Paresseuse » permet au « Je » d'être dans un état de contrôle total ou de lâcher-prise. Cet état varie en fonction de la capacité à faire confiance. Dans le second cas, l'axe reliant la « Princesse-Excentrique » à la « Parfaite-Mère de famille » offre l'option de se cantonner à combler ses propres besoins dans un pôle ou, d'un autre côté, d'être complètement dévouée aux autres. Le « Je » évolue ici en fonction de l'écoute offerte à soi ou aux autres.

Effectivement, tel que le mentionne Paré (1984, dans Fugitt, 1984), « tout se passe comme si nos caractéristiques étaient toutes situées en continuum. Nous avons tendance à utiliser une extrémité de ce continuum, à faire disparaître l'autre, ce qui débalance le système. » (p.17) Donc, pour être en harmonie, nous devons réussir à intégrer nos subpersonnalités et faire ressortir les forces qui les composent. En ce sens, il est primordial de définir le besoin de chacune des subpersonnalités pour l'incorporer à notre vie.

La transformation et l'intégration de nos subpersonnalités ne sont possibles que le jour où nous réussissons à les reconnaître et à les accepter. Cependant, pour les accepter, il nous faut saisir le besoin sous-jacent. Si le colérique répondait à un besoin de sécurité, nous ne pourrions l'intégrer à notre vie qu'en reconnaissant ce besoin de sécurité et en trouvant des moyens efficaces pour le satisfaire. Derrière toute subpersonnalité, il y a un besoin profond et ce besoin est fondamentalement bon. (Paré, 1984, dans Fugitt, 1984, p.18)

Pour mieux intégrer les subpersonnalités dans la relation éducative, il s'avère important de nommer les principales qualités et besoins de chacune des subpersonnalités entrant en jeu dans cette recherche. Nous présentons ces informations à l'intérieur du tableau 6 (p.81).

Tableau 6  
Qualités et besoins des subpersonnalités en jeu

| Subpersonnalités               | Besoins   | Qualités   |
|--------------------------------|---|--|
| La Contrôlante-<br>Rationnelle | Besoin d'être en action et<br>d'être en sécurité                    | Combative<br>Travaillante<br>Alerte<br>Persévérante            |
| L'Hippie-Paresseuse            | Besoin d'insouciance et de<br>procrastination                       | Harmonisée<br>Calme<br>Accommodante<br>Accueillante            |
| La Princesse-<br>Excentrique   | Besoin d'être aimée et<br>reconnue<br>Besoin de recevoir des autres | Autonome<br>Indépendante<br>Fière                              |
| La Parfaite-Mère de<br>famille | Besoin de donner  | Disponible<br>Dévouée<br>Rassembleuse<br>Empathique<br>Ouverte |

Reconnaître intégralement les besoins et les qualités de nos subpersonnalités en ne nous identifiant plus seulement à quelques parties d'elles nous permet de faire travailler l'ensemble de notre personnalité. Cet exercice d'acceptation et de non-jugement de toutes les parties des subpersonnalités identifiées incluant celles dans l'ombre fait partie du processus de désidentification. Des termes tels que « j'ai une subpersonnalité », mais « je ne suis pas cette subpersonnalité » prend alors tout son sens.

Maintenant, précisons l'apport de cette reconnaissance dans l'expérience de la résistance relationnelle avec des élèves. Pour ce faire, nous proposons ici d'analyser l'effet de leur présence sur les tensions vécues.

### 3. LA DÉSIDENTIFICATION ET L'APPORT DE CHACUNE DES SUBPERSONNALITÉS DANS LES TENSIONS VÉCUES

Les subpersonnalités, ces parties de notre personnalité, telles que nous l'avons présenté précédemment, sont une source de conflits intérieurs venant de notre inconscient. Par contre, lorsque nous réussissons à les reconnaître et à nous en désidentifier, nous avons le pouvoir d'utiliser leur énergie et de les faire travailler pour nous.

#### 3.1 La Contrôlante-Rationnelle

La « Contrôlante-Rationnelle » est une subpersonnalité qui est confiante et qui est combative. Elle est toujours en action, extrêmement travaillante et s'implique beaucoup. Elle est donc d'une grande utilité lorsque nous avons besoin de mettre en place de nouveaux projets, de sortir du cadre et d'exprimer des opinions professionnelles. Dans ces moments, elle déploie une énergie incroyable et est une ressource efficace pour défendre nos intérêts. Cependant, elle contribue à maintenir une pression sur la mise en place de la relation éducative. En ce sens, elle n'offre pas de temps pour l'introspection, la réflexion et l'apprivoisement. Elle force ainsi les

décisions selon ses propres besoins en oubliant qu'il y a d'autres personnes impliquées dans la relation d'aide. J'ai une « Contrôlante-Rationnelle », je ne suis pas une contrôlante rationnelle.

### **3.2 L'Hippie-Paresseuse**

« L'Hippie-Paresseuse » est une subpersonnalité qui a besoin de temps pour analyser les choses, les événements. Souvent indécise, elle ne s'en fait pas avec le temps qui passe, car elle l'utilise comme un allié. Calme, elle réussit à intégrer plusieurs informations en même temps et pose une analyse rigoureuse des faits. Cependant, comme elle ne se fait pas confiance, « l'Hippie-Paresseuse » est souvent éclipsée par sa polarité, la « Contrôlante-Relationnelle ». Donc, sa précieuse aide dans la diminution des tensions vécues dans la résistance relationnelle n'est pas toujours au rendez-vous. Je gagnerais donc à me servir plus souvent des qualités dégagées par cette subpersonnalité en acceptant de ne pas toujours être en contrôle du temps et des événements. J'ai une « Hippie-Paresseuse », je ne suis pas une hippie paresseuse

### **3.3 La Princesse-Excentrique**

Il s'agit d'une subpersonnalité qui a un souci du détail, de la beauté et du travail bien fait. Elle est égocentrique, autonome et indépendante. Elle répond à ses propres besoins et profite de ce que les autres peuvent lui offrir. Exigeante envers elle-même, elle l'est autant envers les autres. Donc, elle offre une sécurité efficace face aux relations envahissantes et toxiques en nous obligeant à garder nos distances. Cependant, la « Princesse-Excentrique » s'attarde souvent à la première impression, sombre facilement dans le jugement et n'offre pas toujours un regard objectif sur ce que les autres peuvent lui proposer. Bien qu'il soit difficile de se voir attribuer ces qualités, nous avons intérêt à faire plus de place à cette subpersonnalité et lui redonner sa juste part du pouvoir. Donc, en la reconnaissant comme faisant partie

intégrale de ma personne, je suis maintenant en mesure de comprendre la nature de certaines frustrations internes venant de la « Princesse-Excentrique » essayant de combler ses besoins. J'ai une « Princesse-Excentrique », je ne suis pas une princesse excentrique.

### **3.4 La Parfaite-Mère de famille**

La « Parfaite-Mère de famille » est une subpersonnalité qui possède des qualités essentielles dans l'enseignement. Elle aime que ceux qui l'entourent se sentent bien. Pour ce faire, elle est disponible, chaleureuse et à l'écoute. C'est une rassembleuse qui accepte les gens tels qu'ils sont. Elle est appréciée de tous et plusieurs se confient à elle avec aisance. La « Parfaite-Mère de famille » prend beaucoup de responsabilités, même celles qui ne lui appartiennent pas. Donc, de façon inconsciente, les problèmes des autres peuvent sournoisement devenir les siens. Le risque associé à ce grand besoin de donner et d'offrir de l'aide aux autres peut évidemment mener à un épuisement professionnel. Son apport quant aux tensions vécues est son besoin quasi obsessionnel de donner et de se soucier de leur bien-être. C'est ce même besoin qui l'empêche de remettre aux autres leur part de responsabilités. J'ai une « Parfaite-Mère de famille », je ne suis pas une parfaite mère de famille.

## **4. LA RENCONTRE AVEC L'ENFANT VULNÉRABLE**

Selon Stone (1991), il existe dans chacun d'entre nous, un enfant intérieur. Cet enfant peut être vu comme une subpersonnalité. Faire de la place à l'enfant intérieur, c'est reconnaître que cette subpersonnalité est vulnérable et qu'elle fait partie de nous. Donc, faire de la place à l'enfant vulnérable, c'est renouer avec notre vulnérabilité. Cela nous rapproche alors de notre première identité, celle qui agit sans jugement, qui est authentique et qui a également peur de l'abandon.

Il est intéressant de noter que les subpersonnalités de pouvoir se sentent en général moins menacées par les énergies de l'être que par la vulnérabilité. C'est pourquoi nous prenons souvent contact avec ces états avant même de suggérer de parler à l'enfant vulnérable. (Stone, 1991, p. 240)

Effectivement, il m'a fallu prendre conscience de l'ensemble des autres subpersonnalités qui gravitent à l'intérieur de ma personnalité et dégager leurs besoins pour arriver à percevoir l'enfant vulnérable en moi qui était protégé depuis longtemps par ce système.

La personnalité est fondamentalement un système de schémas d'énergie qui nous aide à protéger notre vulnérabilité. Ce système évoluant, nous devenons puissants et forts. La vulnérabilité, comme nous l'avons dit, n'est en général pas récompensée ; le pouvoir et la force le sont. (Stone, 1991, p.103)

Les subpersonnalités jouent en quelque sorte ce rôle protecteur en nous bloquant de ce que nous croyons menaçant. Elles protègent en même temps notre authenticité la plus pure, celle représentée par la subpersonnalité de l'enfant vulnérable.

Cependant, en tant qu'éducateurs, nous avons besoin de la principale qualité que possède l'enfant vulnérable puisque c'est celui « qui nous permet d'accéder vraiment à l'intimité, de faire pleinement l'expérience des autres et d'aimer. » (Stone, 1991, p. 169) Cette qualité qu'est la sensibilité nous est donc essentielle afin de bien percevoir les besoins des enfants et ainsi les aider à progresser dans leur développement. Donc, si nous désirons favoriser la relation éducative en enseignement, il s'avère essentiel de nous efforcer à faire une place de choix à cette subpersonnalité précieuse qu'est l'enfant vulnérable et qui est incluse dans la structure de notre personnalité.

## CINQUIÈME CHAPITRE

### L'IMPACT D'UN TRAVAIL SUR LES SUBPERSONNALITÉS DANS LA DIMINUTION DES TENSIONS INTERNES LIÉES À LA RÉSISTANCE RELATIONNELLE AVEC DES ÉLÈVES

Le cinquième chapitre est dédié à la quatrième étape de la recherche heuristique de Craig (1978) qui est celle de la communication. En fait, ce dernier chapitre se veut être une communication des découvertes découlant de l'utilisation de la technique des subpersonnalités pour comprendre les tensions liées à la résistance relationnelle avec des élèves. Ce chapitre sera consacré à l'analyse des impacts de cette pratique réflexive dans différents domaines en plus de dégager des retombées dans la pratique professionnelle.

L'interaction des différentes forces conscientes ou non qui composent notre psyché provoquent, comme nous l'avons expliqué précédemment, des tensions internes. Cet éveil au fonctionnement de ce système nous permet d'être à l'affût du mouvement dans lequel nos décisions prennent racine. Voyons maintenant l'impact de cette découverte sur les tensions en lien avec la résistance relationnelle avec des élèves.

#### 1. LA PRISE DE CONSCIENCE DE NOTRE IMAGE À TRAVERS LES SUBPERSONNALITÉS

Devenir conscient de notre propre image, c'est notre première responsabilité si nous voulons que les tensions internes diminuent. « En apprenant à mieux s'aimer, on devient capable de mieux aimer les autres. C'est pourquoi il faut commencer par mieux se connaître pour mieux apprécier et développer notre estime de soi. » (Brisson, 1987, p.22) En ce sens, donner toute la place à des subpersonnalités protectrices telles que la « Contrôlant-Rationnelle » et la « Parfaite-Mère de famille » et confiner dans l'ombre des subpersonnalités que nous jugeons méprisables comme « l'Hippie-Paresseuse » et la « Princesse-Excentrique » est en quelque sorte une façon

de contrôler notre image et de renier qui nous sommes vraiment. Il en découle alors des tensions telles que nous venons de les décrire précédemment. En réalité, celle que je m'efforce d'être est en fait issue d'une image complètement idéalisée de ce que je veux que les autres perçoivent. Il s'agit d'un masque cachant ma véritable identité influencée par les subpersonnalités qui la composent. Dans ces moments, ce qu'il ne faut surtout pas oublier, c'est que toutes les parties de notre être sont utiles, il faut simplement apprendre à les faire travailler dans les moments opportuns. Le tout, dans un but ultime, celui d'accepter que nous sommes tous des êtres vulnérables.

## 2. L'ENFANT VULNÉRABLE : LA VÉRITABLE IDENTITÉ

L'enfant vulnérable est une subpersonnalité qu'il nous est difficile de reconnaître. Parce qu'elle ne correspond pas aux modèles forts proposés par notre société et qu'elle exprime une forme de fragilité, nous évitons souvent de nous y associer. Avec l'enfant vulnérable, nous sommes exposés, tels que nous sommes réellement, aux regards des autres. Il s'agit d'une subpersonnalité d'une valeur inestimable puisqu'elle nous ouvre la voie vers de véritables relations harmonieuses avec les autres.

La subpersonnalité la plus universellement reniée dans notre monde civilisé est probablement l'enfant vulnérable. Pourtant cet enfant est peut-être notre subpersonnalité la plus précieuse, celle qui est la plus proche de notre essence, qui nous permet d'accéder vraiment à l'intimité, de faire pleinement l'expérience des autres et d'aimer. (Stone, 1991, p.169)

Donc, nous pouvons affirmer que reconnaître à l'enfant vulnérable le droit d'exister, c'est renouer avec notre propre vulnérabilité et les émotions qui s'y rattachent. Cela aura pour effet de nous amener encore plus près de notre réelle identité, en nous évitant d'être continuellement en état d'alerte et d'utiliser de façon continue nos subpersonnalités protectrices.

Sans l'enfant intérieur, nous manquons beaucoup dans notre vie personnelle, parce que nous sommes continuellement obligés de nous identifier aux subpersonnalités des gros bonnets en nous. C'est leur travail d'attaquer, d'ériger des défenses et d'éviter de montrer des sentiments, de la douleur ou un besoin. Ils nous tiennent à l'écart de nos subpersonnalités les plus profondes. (Stone, 1991, p.187)

Enfin, réussir à intégrer notre sensibilité à travers notre personnalité, c'est être authentique. C'est se reconnaître sans masque, avec nos véritables forces et nos vraies faiblesses.

### 3. LA COMPRÉHENSION DE L'EXPÉRIENCE DE LA RÉSISTANCE RELATIONNELLE PASSE PAR UN TRAVAIL SUR SOI

Avec des choix, nous pouvons pleinement accéder aux contrôles des énergies négatives issues d'une incapacité à entrer en relation avec des élèves. Cette compréhension de la dynamique des subpersonnalités nous rend davantage à l'écoute de nous-mêmes et des autres. De plus, nous sommes maintenant éveillés à percevoir l'apport des subpersonnalités puisqu'elles agissent autant à l'intérieur de nous que chez les autres.

N'oublions pas qu'elles sont responsables de ce que nous ressentons lorsque nous sommes incapables d'entrer en relation avec des élèves. De plus, elles contribuent à la mise en place de la relation éducative. Notre rapport avec elles ne peut alors pas être négligé. Ainsi, elles peuvent aussi bien se retrouver trop présentes ou trop dans l'ombre autant chez l'une ou l'autre des personnes, provoquant une résistance.

Il m'apparaît que la présence que l'on est capable d'accorder à une personne, à sa spécificité, à son unicité, à ses ressources, aux mouvements de déploiement qui cherchent à poindre en elle, est-ce que l'on peut apporter de plus important en éducation. Après avoir cultivé la parole, il faudra cultiver l'écoute et l'entendement. Il est clair que pour pouvoir accorder une présence à une autre personne, à l'école, dans la famille ou dans la société, il faut d'abord être capable de s'accorder une présence à

soi-même. Autrement chacun risque de se voir lui-même dans l'autre et comme je le disais souvent à mes étudiants, de se travailler chez l'autre. L'écoute de soi, la présence à soi demande un long travail, une ascèse qui n'est jamais terminée. (André Paré, 1998)

La conscience de qui nous sommes est un élément essentiel pour optimiser l'accompagnement que nous offrons aux élèves. Il devient alors impératif de faire d'abord un travail sur soi afin améliorer la qualité de présence que nous apportons à l'autre. Sans cet exercice de mise en lumière de notre identité la plus profonde, par le biais de l'analyse réflexive, nous sommes replongés dans nos vieilles habitudes et il nous est alors impossible de changer nos comportements avec autrui.

Tout ce qui est inconscient, implicite, ne peut que se répéter à cause des dimensions réflexes, automatiques impliquées. Dans une perspective développementale, faire de l'analyse réflexive, pour nous, c'est développer la conscience. Nous croyons que le développement se fait dans le sens d'une émergence à la conscience de déterminants qui régissent automatiquement notre conduite. Le fait de porter à la conscience, le fait d'explicitier une conception implicite ne change pas les choses, mais permet à la personne de percevoir des éléments jusque là inconnus, d'inclure des contradictions, de porter des questions. Souvent, l'action se charge, dans les jours suivants de trouver des réponses. Souvent, la simple montée à la conscience d'un matériel inconscient permet de résoudre des blocages qui empêchent la mise en opération des théories professées. (Legault et Paré, 1995, p.126)

Donc, s'éveiller à ce qui se passe à l'intérieur de nous brise enfin le cercle des mécanismes réflexes. À partir de cette prise de conscience, il s'avérera maintenant possible de vivre de façon harmonisée avec soi et avec les autres.

#### 4. LES RETOMBÉES DANS LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE

Une recherche permet évidemment de profiter de certaines des découvertes dans un contexte plus professionnel. Nous regarderons maintenant les effets de cette démarche par rapport à l'amélioration de la pratique éducative.

#### 4.1 Les transformations intérieures

Les transformations intérieures sont reliées à ce qui est perçu à l'intérieur de soi. Elles modifient nos perceptions, nos émotions, nos idées, nos représentations, nos sentiments et sont bien souvent à l'origine de nos prises de conscience. Les transformations intérieures sont provoquées par un dépassement de nos propres limites. Elles s'opèrent grâce au pouvoir d'une juste tension. Celle dont on parle ici est le modèle proposé par Rheault (1989).

On va donc parler de la nécessité d'atteindre une juste tension qui permet à l'élan de Vie de s'exprimer, de se manifester. La résistance, la structure, aidera à contenir ce qui veut émerger, mais la juste tension permettra de recevoir ce qui à ce moment-ci peut être intégré à la structure existante. La personne peut ainsi assouplir ses frontières, accepter quelque chose de nouveau, sans danger de perdre son intégrité, son identité. Comme elle sera appelée à métaboliser ce nouvel apport, elle pourra réorganiser tout ce qui existait déjà avec ce qui vient d'être apporté. C'est un peu de cette façon que l'on peut imaginer le processus de croissance. (Paré, 1993, p.16)

Par ailleurs, si une tension est trop forte, nous obtiendrons encore plus de résistance de la part de la personne qui n'est pas prête au changement. Ainsi, aucune modification ne pourra émerger puisque la résistance l'emportera sur d'éventuelles transformations. Une tension trop faible ne permettra pas non plus de changement, puisque la personne n'est soumise à aucun déséquilibre.

Donc, les tensions reliées à la résistance relationnelle sont la source du changement intérieur qui s'est opéré pendant cette recherche. Ces changements intérieurs sont apparus lentement pendant l'écriture de cet essai.

#### 4.1.1 *Vers une nouvelle perception des événements*

La façon de percevoir la résistance relationnelle avec des élèves s'est modifiée au cours de la recherche. L'apport de nouvelles connaissances issues de la dynamique humaine et explorées à l'intérieur de cette recherche a contribué à voir plus clair dans le phénomène étudié.

#### ***Réflexion 1***

*Ce que j'ai appris au fil des ans, avec une certaine expérience, c'est que les changements peuvent s'opérer de façon invisible, de l'intérieur, sans que nous en soyons conscients. De là, l'importance d'être patient (je parle ici de plusieurs années!) et d'accepter que ce soit à l'enfant que revienne la responsabilité de changer. Donnons-lui alors des moyens pour qu'il évolue. Nous sommes des passeurs et l'enfant est en apprentissage. En ce sens, je crois personnellement que de vouloir à tout prix travailler les habiletés académiques en oubliant les blocages internes des élèves ne fait qu'amplifier les problèmes de comportements et le non-apprentissage académique, en mettant une loupe sur les difficultés observables. En ne s'adaptant pas à la réalité de l'enfant, on ne peut réussir à identifier les indices qui nous permettent d'appréhender et de voir venir les comportements. Ainsi, plusieurs intervenants font ainsi fausse route croyant bien faire et obtiennent peu de résultats bien qu'ils aient investi beaucoup de temps et d'énergie pour ses enfants.*

Aujourd'hui, je ne prends plus la responsabilité entière de la mise en œuvre de la relation éducative en enseignement. Ainsi, dans de pareilles circonstances, je prends ce qui m'appartient réellement et je remets à l'élève ce qui lui appartient. Choisir ce en quoi j'ai un réel pouvoir de changement diminue la résistance relationnelle avec ces élèves. En fait, comme le mentionne Laplante (2006) « ces transformations engendrent des changements dans nos pratiques et dans notre façon d'entrer en relation avec autrui ». (Laplante, 2006, p.92) Il en découle alors de nouvelles pratiques, prenant en considération une volonté de changement et d'amélioration personnelle.

#### 4.1.2 *Vers une présence accrue à moi et aux autres dans l'accompagnement*

L'équilibre entre ce que nous apportons aux autres et l'acceptation de ce que les autres peuvent nous apporter réside en un échange authentique. En effet, le fait d'être à l'affût de nos réactions émotionnelles, de par notre façon de percevoir les événements, que nous jouions un rôle d'accompagnant ou d'accompagné dans la relation éducative, nous offre un réel pouvoir d'influence sur les interactions.

#### *Réflexion 2*

*Certaines personnes m'ont accompagnée dans le développement de mes compétences humaines en m'offrant de l'aide et de l'écoute spontanément. La particularité de ces « agents de changement » était qu'ils m'ont permis de prendre conscience qu'il me manquait des connaissances théoriques et pratiques, et ce, sans que je me sente jugée. Je sentais, chez ces personnes, une réelle empathie, un soutien inconditionnel.*

Cette nouvelle ouverture que je m'offre maintenant améliore mon rapport aux autres puisque je suis aussi sensible aux besoins des autres qu'aux miens.

## **4.2 Les changements de pratiques**

Les changements de pratiques sont ce qui est observable. Ils ont lieu dans le domaine des procédures, des activités éducatives et dans l'action d'enseigner. Dans cette expérience de recherche, il s'agit plus précisément d'actions tangibles mises en place pour diminuer les tensions internes provenant des élèves qui résistent.

Nous les présentons d'abord à l'intérieur de figures afin de les voir dans un ensemble global. Par la suite, nous apporterons plus de détails pour favoriser une meilleure compréhension. La figure 5 (p.93) représente des moyens pour l'enseignant en fonction de lui-même et la figure 6 (p.96) d'autres moyens utilisables par l'enseignant, mais cette fois-ci en fonction de l'élève.

#### 4.2.1 *Ce que je m'offre*

En mettant en place des moyens pour diminuer les tensions vécues dans la résistance relationnelle, je m'offre une occasion de prendre soin de moi et je me reconnais entièrement comme personne, avec mes qualités, mes limites et mon potentiel en développement. En contribuant à mon bien-être, je réinvestirai cette énergie positive dans l'enseignement aux élèves.

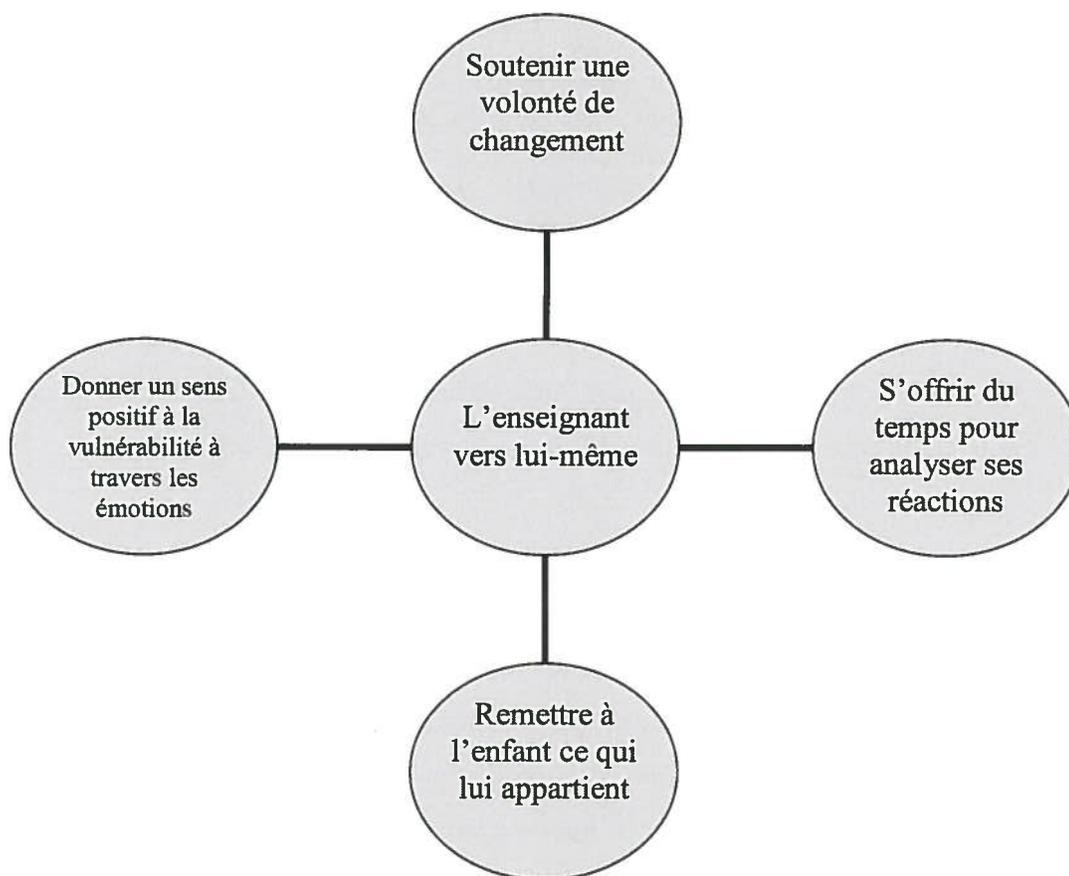


Figure 5 - Diagramme du changement chez l'enseignant en fonction de lui-même

4.2.1.1 *Soutenir une volonté de changement.* Concrètement, c'est se rappeler chaque jour que nous sommes responsables de provoquer notre propre changement intérieur et qu'il ne sera jamais terminé. La formation continue, les lectures, les rencontres d'informations, les discussions avec les collègues et les perfectionnements sont des moyens efficaces qui contribuent à nous faire voir comment nous pourrions devenir des êtres meilleurs dans notre vie professionnelle. Il n'en tient qu'à nous de les utiliser et de puiser en eux ce qui s'avère être une source de changements profitables. Nous pourrions par la suite en bénéficier pendant l'enseignement, car ils contribueront à diminuer les tensions internes venant des élèves qui résistent.

4.2.1.2 *Remettre à l'enfant ce qui lui appartient.* À partir d'aujourd'hui, il s'agit de la meilleure manière de maintenir un équilibre sain entre ses besoins et ceux de l'élève. N'oublions pas qu'en enseignement, nous avons souvent tendance à confondre les réels besoins des enfants et les nôtres. Posons-nous les questions suivantes : Est-ce vraiment nécessaire? Aux besoins de qui suis-je en train de répondre présentement, à ceux de l'élève ou aux miens? Voilà une façon juste de remettre à l'enfant ce qui lui appartient. Avoir entre les mains la possibilité d'utiliser ou non sa propre volonté de changement est un pouvoir qui revient à l'élève.

Ce dont nous sommes responsables, c'est de créer un contexte où la croissance va pouvoir se poursuivre, se réaliser, un contexte où les différentes dimensions de l'être, corporelle, émotionnelle, mentale, spirituelle vont pouvoir s'exprimer et se réaliser. (Paré, 1993, p.19)

Enfin, se rappeler chaque jour que l'enseignant est une personne avec des besoins, au même titre que l'élève nous oblige à prendre soin de soi, ce qui devient en quelque sorte la responsabilité première de l'éducateur.

4.2.1.3 *S'offrir du temps pour analyser ses réactions.* Lâcher prise pour remettre à plus tard ce qui résiste est un geste efficace pour prendre du recul. Effectivement, j'en ai vécu l'expérience à certaines reprises pendant l'écriture de cet essai. Cela veut dire

concrètement que l'on acceptera de ralentir pour mieux continuer plus tard. Prendre du temps pour identifier la source de notre état émotionnel dérangent, en acceptant que, pour le moment, c'est ce qui est le plus important, nous permet, une fois les tensions diminuées, de porter un regard sur les émotions qui nous animent. Donc, nous serons plus en mesure d'offrir à l'autre une aide appropriée puisque nous connaissons maintenant la provenance de cette résistance.

4.2.1.4 *Donner un sens positif à la vulnérabilité à travers les émotions.* C'est accepter, dans notre vie quotidienne, de ne pas toujours être en contrôle, qu'il y a des émotions qui surgissent inévitablement et qui provoqueront des moments de fragilité bouleversante. Accepter cet enjeu n'est pas de neutraliser ou de sublimer nos émotions, mais bien d'écouter le message qu'elles nous envoient. Il s'agit de les laisser s'exprimer pour comprendre leur nature. Nous nous accepterons ainsi intégralement avec nos plus grandes forces et notre plus grande vulnérabilité.

Cela n'est pas facile, car nous sommes si bien équipés pour nous protéger compte tenu des blessures antérieures. Cela va impliquer beaucoup de discipline, le développement d'une conscience capable de contenir tout ce qui se passe à chaque instant. (Paré, 1993, p.31-32)

Cette nouvelle attitude que je développe, au jour le jour, se veut une manière d'utiliser intégralement l'ensemble des parties de ma personnalité dans l'acte d'enseignement, en m'acceptant telle que je suis.

#### 4.2.2 *Ce que j'offre à l'élève*

La mise en place de nouvelles pratiques dans mon enseignement dans le but de diminuer les tensions avec les élèves qui résistent, offre en plus, à ces enfants et aux autres, une occasion de développement personnel. En effet, l'apport des nouvelles connaissances issues de cette recherche sur la dynamique interne humaine m'oblige à intervenir de façon différente avec eux. Dans cette nouvelle réalité, je

tiendrais compte qu'ils sont eux aussi des êtres ayant un potentiel de changement qui ne demande qu'à entrer en action.

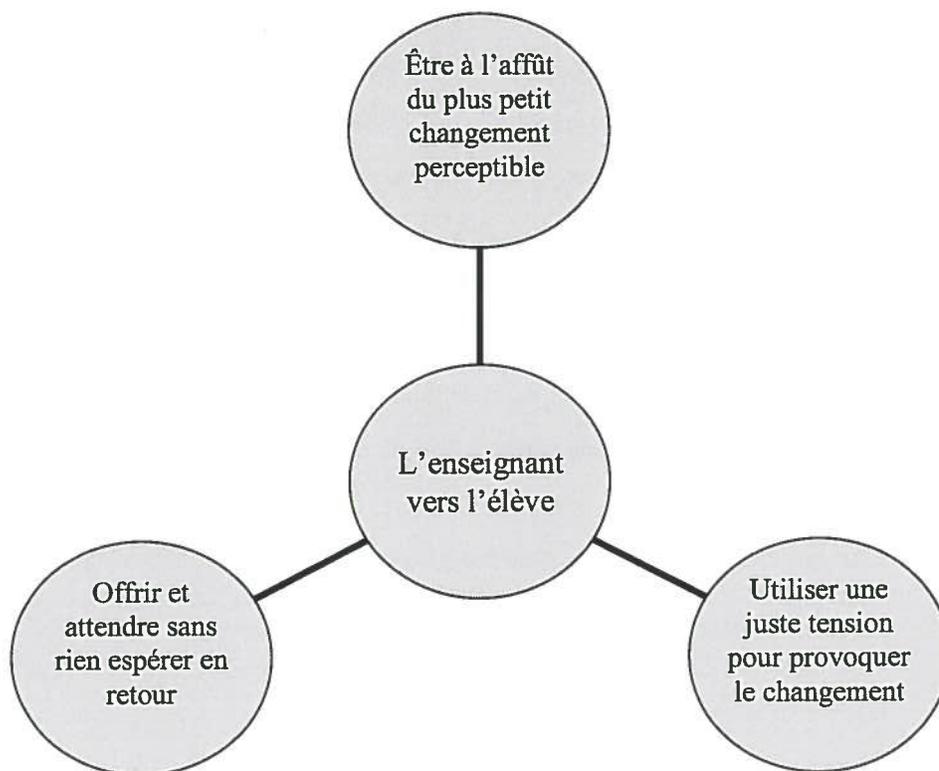


Figure 6 - Diagramme du changement chez l'enseignant en fonction de l'élève

4.2.2.1 *Utiliser une juste tension.* En enseignement, nous cherchons à apporter des changements chez l'élève. Cette recherche de tensions peut provoquer des réactions émotives. Cette tension ne doit pas être démesurée, mais assez grande pour déranger, faire réfléchir et pousser les parties inutilisées de sa personnalité à entrer en action afin d'obtenir un changement. Nous pouvons, comme enseignant, à l'intérieur de

notre tâche éducative, questionner, mettre en relation, confronter, expliquer et démontrer des choses qui feront réfléchir les élèves sur leur véritable identité. Ici, je n'ai qu'à penser aux allégories, aux visualisations, aux mandalas et, bien sûr, à la technique des subpersonnalités qui sont de bons moyens pour permettre aux élèves d'explorer leur monde intérieur. Reconnaissant maintenant qu'ils possèdent tous, à l'intérieur d'eux, une structure qui se développe en fonction de leur environnement et des interactions sociales je sais que celle-ci sert à les protéger. Alors, notre travail comme éducateur est d'utiliser cette juste tension pour les éveiller aux changements possibles.

4.2.2.2 *Être à l'affût du plus petit changement perceptible.* C'est comprendre que les changements intérieurs prennent du temps et pour qu'ils transparaissent, nous devons être capables de donner un autre sens à ce que nous voyons.

Être éducateur, c'est être présent à ce qui est en train d'émerger à travers un comportement banal, une crise, une difficulté. C'est entendre ce que la personne cherche et désire profondément et, par delà les difficultés de parcours, soutenir le mouvement de croissance qui est en train de se manifester. (Paré, 1993, p.25)

C'est également comprendre que la résistance en elle-même peut être un acte de changement. Aujourd'hui, lorsque je fais face à la résistance relationnelle avec des élèves, je ne me sens plus incompétente. Au contraire, j'en comprends que quelque chose a été touché puisqu'émotionnellement il y a du mouvement, qu'il y a peut-être quelque chose qui est en train d'émerger.

4.2.2.3 *Offrir et attendre sans rien espérer en retour.* Il s'agit ici d'accepter qu'un enfant ait besoin d'adultes signifiants autour de lui, que nous avons le devoir, en tant qu'enseignant, de mettre en place une structure pour que l'enfant puisse se développer. Par contre, que l'enfant veuille ou non l'utiliser fait partie de sa responsabilité à lui. Dans de telles circonstances, il en revient à l'enseignant d'accepter l'enfant tel qu'il est, au moment où nous lui offrons de l'aide. De plus, il

en est également de la responsabilité de l'enseignant de veiller à maintenir son propre sentiment de compétence et d'estime de soi, peu importe que l'enfant accueille ou non l'aide qui lui est offerte.

## 5. RÉPONSE À LA QUESTION SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE

Nous désirons, dans cette dernière partie, répondre à la question spécifique de recherche qui est : Quelle aide peut apporter un travail sur ses subpersonnalités dans la compréhension de la résistance relationnelle entre une enseignante et des élèves.

D'abord, il est primordial de dire qu'un travail sur ses subpersonnalités nous permet de mieux nous connaître en nous faisant accéder à des dimensions de notre personne qui nous étaient jusqu'à ce jour inconnues.

En fait, cette compréhension et cette analyse m'ont emmenée vers de nouvelles perceptions des événements, des gestes, des paroles et même des mouvements qui m'entourent. Ainsi, je ne vois plus la relation éducative de la même manière. Bien que je lui donne toujours la même importance en enseignement, je ne m'octroie plus toute la responsabilité quant à sa mise en place entre l'élève et moi. Je redonne maintenant à l'élève ce qui lui appartient et j'accepte qu'il ait lui aussi le choix d'établir, ou non, une relation avec les éducateurs qui l'entourent.

Travailler sur moi, lors des interventions auprès des élèves fait maintenant partie de mon quotidien puisque « la connaissance fondamentale que doit posséder tout éducateur est la connaissance de soi-même ». (Mauco, dans Caglar, 1999, p.33) Je reconnais les diverses facettes de ma personnalité et je m'efforce de les faire travailler de façon plus harmonieuse.

Grâce à cette présence différente offerte à moi et à l'autre pendant les moments de résistance relationnelle, mes besoins personnels et professionnels tendent

à être comblés maintenant. J'en gagne un sentiment d'accomplissement, d'équilibre et de confiance en moi.

Finalement, et c'est selon moi ce qui est le plus important, je comprends maintenant que la relation éducative, bien qu'elle soit une plus value importante en éducation, ne peut pas à elle seule être le gage de la compétence que l'on octroie à un enseignant.

## CONCLUSION

Une recherche expérientielle prend du temps. Elle va et vient, suivant le mouvement, voguant au gré des courants. Aujourd'hui, je suis capable d'expliquer cette démarche parce que je vois le chemin parcouru. Par contre, lorsque j'étais à l'intérieur du processus, je ne me rendais pas vraiment compte de ce qui était en train de se passer. Le même phénomène se produit probablement aujourd'hui. Je suis possiblement encore en mutation et ce qui s'opère actuellement n'est probablement pas encore perceptible.

Le but de cette recherche était de voir en quoi l'identification des subpersonnalités, en plus d'un travail sur celles-ci, est un atout pour comprendre l'expérience de la résistance relationnelle avec des élèves. La recherche a ainsi permis de découvrir quatre subpersonnalités principales, en plus de l'enfant vulnérable, une autre subpersonnalité importante entrant en jeu dans cette expérience. Il est cependant important de se rappeler que dans ce cas-ci, il s'agit d'une expérience personnelle de recherche et que le chercheur agissait à la fois comme sujet et comme objet de recherche. Donc, qu'il est probable que d'autres personnes identifient d'autres subpersonnalités parce qu'elles composent de façon unique la structure de leur personnalité.

Tout au long de cette recherche, les nombreuses découvertes conduisaient vers un même centre, celui du « Je », le soi personnel. Qui es-tu comme personne? Découvrir qui nous sommes profondément demande qu'on s'arrête, c'est un travail exigeant et qui dérange. Il implique des parties de notre être que nous refusions d'accepter et nous force à les intégrer de manière à les harmoniser dans le but de devenir de meilleures personnes. Ainsi, comprendre que les énergies qui nous composent sont des schémas transformables et que notre « Je » a le pouvoir de ne

plus y être associé, grâce à l'utilisation de la technique des subpersonnalités, est le véritable constat de cette recherche.

Enfin, « le chercheur doit avoir le sentiment d'avancer, il doit lui sembler qu'il lui aurait manqué quelque chose s'il n'avait pas réalisé ce projet. Chercher, c'est l'occasion de trouver, mais aussi de se connaître. » (Deslauriers, 1991, p.25) Ayant découvert qui je suis réellement comme personne, je suis maintenant plus solide, plus confiante et infiniment plus libre. L'image de qui je suis comme enseignante est également plus vraie.

La recherche démontre également qu'un pareil processus n'est jamais terminé. En fait, je crois qu'il ne fait que débiter, car les difficultés auxquelles les enseignants font face dans les salles de classe sont nombreuses et diversifiées.

Une bonne partie de l'apprentissage professionnel se fait sur le terrain par l'action même du professionnel. Le simple fait d'agir n'est pas un gage de perfectionnement, mais le fait de partager, d'analyser son expérience, de planifier son action semble source de perfectionnement. (Legault et Paré, 1995, p.125)

Il va donc de soi que je serai toujours confrontée à vivre des insatisfactions dans l'enseignement. Je serai alors responsable de l'espace et de l'intensité que j'accorderai aux réactions émotives puisque je connais aujourd'hui plusieurs moyens efficaces qui permettent de diminuer les tensions intérieures.

Finalement, d'autres recherches utilisant la technique des subpersonnalités dans un milieu scolaire restent encore envisageables. Les possibilités, quant à elles, s'avèrent quasi infinies puisqu'il y a autant de contextes à explorer qu'il y a d'individus gravitant autour du monde de l'éducation. Nous n'avons qu'à penser aux enseignants, aux élèves, aux éducateurs spécialisés et aux directions d'école, ceux-ci œuvrant tous dans différents milieux culturels, sociaux et à des degrés différents. De plus, d'autres outils tels que l'intelligence émotionnelle ou l'approche de la présence

en éducation auraient pu servir à comprendre les tensions vécues à l'intérieur de la résistance relationnelle avec des élèves.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Assagioli, R. (1983). *Psychosynthèse, principe et techniques*, Paris : Éditions de l'Epi.
- Aubry, J. (1993). *Exploration des subpersonnalités chez un enseignant*. Intégration. Numéro 16, p.33-52.
- Brisson, V. (1987). *La valorisation des ressources personnelles des enfants de 5 ans par le développement de l'estime de soi et de la volonté*. Essai de maîtrise en psychopédagogie, Université Laval, Québec.
- Brown, M.Y. (1984). *Le déploiement de l'être*. Sainte-Foy : Centre d'intégration de la personne.
- Cadieux A. et Comeau J. (2007). *Recherche phénoménologique sur l'impact de l'identification des subpersonnalités chez des enseignants en difficulté dans leur vie professionnelle*. Essai de maîtrise en éducation. Université de Sherbrooke, Québec.
- Caglar, H. (1999). *Être enseignant. Un métier impossible?* Paris : L'Harmattan.
- Cauvin, P., Cailloux, G. (2001). *Le soi aux mille visages. Explorez vos sous-personnalités*. Éditions de l'homme.
- Condamine, A. (1997). *Au risque d'être soi. Crise professionnelle : des enseignants se racontent*. Sainte-Foy : Édition Septembre.
- Craig, P. E. (1978). *The heart of the teacher a heuristic study or inner world or teaching*. Thèse de doctorat, Boston University, USA.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *La recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : Éditions de la Chenelière.
- Duclos, G. (2000). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Montréal : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité de l'enseignant*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ferrucci, P. (1985). *La psychosynthèse Guide conceptuel et pratique de réalisation du soi*. Montréal : Éditions du Centre de Psychosynthèse de Montréal.

- Firman, J., Russell, A. (1993). *Qu'est-ce que la psychosynthèse?* Canada : Centre d'intégration de la personne.
- Fugitt, E.D. (1984). *C'est lui qui a commencé le premier.* Sainte-Foy : Centre d'intégration de la personne.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind, the theory of multiple intelligence.* New York : Basic Books.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle. Accepter ses émotions pour développer une intelligence nouvelle.* Paris : Éditions Robert Laffont.
- Haramain, A. (1988). *La méthode heuristique : une approche passionnée de la recherche en science humaine.* Traduction du chapitre consacré à la méthodologie doctorale de P.E Craig (1978): *The heart of the teacher a Heuritic Study of the Inner World of teaching.* Boston University Graduate School of Education.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches.* Université de Sherbrooke : Édition du CRP.
- Lacoursière, S. (2006). *Exploration heuristique et compréhension du sens des tensions vécues par une enseignante du primaire dans son rapport à l'évaluation en éducation. Émergence d'une nouvelle présence à soi, à l'autre et au sens de l'évaluation.* Essai de maîtrise en éducation. Université de Sherbrooke, Québec.
- Laplante, J. (2006). *Étude heuristique du passage d'un sentiment d'incompétence à un sentiment de compétence dans la relation éducative d'une enseignante auprès des garçons du premier cycle du primaire.* Essai de maîtrise en éducation. Université de Sherbrooke, Québec.
- Lapointe, C. (1995). *La prise de conscience du soi personnel chez les enfants de huit et neuf ans par le processus d'harmonisation des subpersonnalités.* Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Legault, M et Paré, A. (1995). *Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles.* Cahier de la recherche en éducation, 2(1), 123-164.
- Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport (2001). *Programme de formation de l'école québécoise.* Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Monbourquette, J. (2001). *Apprivoiser son ombre. Le côté mal aimé de soi.* Ottawa : Novalis, Université St-Paul.

- Morin, M.C. (2009). *Recherche heuristique sur des transformations intérieures et des changements de pratique reliés aux relations sociales d'une enseignante intégrant l'intelligence émotionnelle*. Essai de maîtrise, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.
- Moustakas, C. (1990). *Heuristic research: desing, methodology and applications*. Newbury Park: Sage publications
- Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armard Colin. 2<sup>e</sup> édition.
- Neufeld, G et Maté, G. (2005). *Retrouver son rôle de parent*. Montréal : Édition de L'Homme.
- Paré, A. (1989) *Changement personnel et pratique pédagogique*. Communication donnée dans le cadre d'une conférence au VI<sup>e</sup> colloque du Goéland, Université de Montréal, Québec.
- Paré, A. (1993) *Présence en éducation*. Montréal : revue Intégration, numéro 17.
- Paré, A. (1994). *Psychosynthèse et éducation* (introduction à l'édition québécoise du volume : *C'est lui qui à commencé le premier*). Sainte-Foy : Centre d'intégration de la personne.
- Paré, A. (1998). *Allocution prononcée*. Communication présentée lors de la remise d'un doctorat honorifique à l'Université de Sherbrooke, Québec, 17 octobre.
- Paré, A. (2003). *Le journal : Instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Postic, M. (1996). *La relation éducative*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Proulx, P. (1997). *Expérience d'intégration du sentiment d'échec et pratiques de formation*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Montréal, Québec.
- Ricard, M. (2003). *Plaidoyer pour le bonheur*. Paris : Nil Éditions.
- St-Onge, J (2009). *Les transformations intérieures et les changements tangibles issus d'une prise de conscience des émotions en lien avec la responsabilité d'autorité d'une enseignante au troisième cycle du primaire*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Stone, H. et S. (1991) *Le dialogue intérieur*. Barret sur Méouge : Le souffle d'or.

Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck.

Vargiu, G. (1974). *Subpersonalities*, Synthesis 1, Spring 1974.

Vargiu, J.G. (1991). *Les subpersonnalités*. La revue Intégration. Le centre d'intégration de la personne. No 8. mars. 1-61.

Withmore, D. (1988). *Psychosynthèse et éducation*. Sainte-Foy : Centre d'intégration de la personne.

## BIBLIOGRAPHIE THÉMATIQUE

- Artaud, G. (1985). *L'adulte en quête de son identité*. Éditions de L'Université d'Ottawa.
- Artaud, G. (1989). *L'intervention éducative : Au-delà de l'autoritarisme et du laisser-faire*. Éditions de L'Université d'Ottawa.
- Beaudin, A. (1999). *L'intelligence émotionnelle...l'autre intelligence*. *Vies à vies*, 12(1), 1-3.
- Belleau, P. (1996). *Étude heuristique sur la compulsion à donner dans la pratique éducative*. Mémoire de maîtrise en psychopédagogie, Université de Montréal, Québec.
- Chabot, D. (1998). *Cultiver votre intelligence émotionnelle*. Outremont : Éditions Québécois.
- Demers, G. (2005). *Récit d'un enseignant sur son rapport entre la mise en œuvre de la différenciation pédagogie et la prise de conscience de son identité professionnelle*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Duclos, G. (2001). *Guider mon enfant dans sa vie scolaire*. Montréal : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.
- Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école : L'élève dans ses rapports à l'école*. Paris : Presses universitaires de France.
- Francoeur, P., Gauthier, C., Martineau, S., Raymond, D., Goupil, G., Routhier, M., Brossard, L. *L'effet-enseignant : dossier*. *Vie pédagogique*, 117, 21-48.
- Gagné, M. (1993). *La supervision de stage : L'accompagnement d'un rite de passage*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Montréal, Québec.
- Jensen, E. (2001). *Le cerveau et l'apprentissage*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Lafortune, L. (dir.) et Mongeau, P. (dir.). (2002). *L'affectivité dans l'apprentissage*. Québec : Presse de l'Université du Québec.

- St-Germain, J. (2000). *La visualisation : une application de la psychosynthèse auprès de groupes-classes de 2<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> secondaire*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Chicoutimi, Québec.
- Sousa, D. (2002). *Un cerveau pour apprendre : Comment rendre le processus enseignement et apprentissage plus efficace*. Montréal : Chenelière/Mc Graw-Hill.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Wilks, F. (2000). *Les émotions : une intelligence à cultiver*. Barret-le-Bas : Le Souffle d'Or.

**ANNEXE A**  
**PREMIÈRE IDENTIFICATION<sup>9</sup>**

R : Nous allons travailler tes subpersonnalités, est-ce que tu as identifié des subpersonnalités qui se mettent en action dans tes relations?

K : Oui, il y a la Snob qui vient souvent, il y a la mère Thérèse, celle qui veut se faire aimer, la contrôlante, il y a la juge (elle est peut-être la même que la Contrôlante). Je te dirais que ce sont les cinq principales.

R : Chacune d'elles a des forces et des faiblesses.

K : Est-ce que tu veux que je te les dise?

R : Oui

K : La Snob n'aime pas ce qui est laid (pas seulement sur l'apparence des autres), mais aussi sur qu'est-ce que les autres vont penser.

R : Est-ce que ça vient jouer dans ta relation avec tes élèves?

K : Oui et aussi dans ma vie de tous les jours. Avant je ne me rendais pas compte, mais depuis que je l'ai identifiée, elle sort très souvent. La Snob se demande souvent ce que les autres pensent.

R : En quoi c'est une force?

K : Quand elle travaille, elle s'arrange pour que tout soit bien fait, mais quelques fois c'est trop.

R : Sa faiblesse?

K : Elle juge beaucoup sur les apparences, elle a des idées préconçues.

R : Est-ce que tu peux identifier les besoins de la Snob?

K : Elle a surtout besoin de se faire dire qu'elle fait ça bien, que tout est correct. Elle fonctionne beaucoup dans le regard des autres.

R : Quand tu t'identifies à cette Snob, quelles sont les émotions ou les sentiments que tu vis par rapport à ça?

---

<sup>9</sup> Verbatim correspondant au premier exercice d'identification fait en collaboration avec M. Richard Robillard, le directeur de recherche de cet essai.

K : Je pourrais dire qu'elle est angoissée, elle ne sait pas sur quel pied danser, elle n'est peut-être pas capable de prendre des décisions facilement.

R :angoissée, incertaine, mal à l'aise.

K : Oui, incertaine, mal à l'aise.

R : Prends le temps d'aller te connecter à ta Mère Thérèse. Qu'est-ce qu'elle à l'air?

K : C'est une vieille madame qui donne beaucoup et qui s'oublie. Quand elle est là, il n'y a pas de temps pour autre chose que pour la personne avec qui elle est. Si la personne a un problème, Mère Thérèse est là. Elle est souvent présente quand je travaille et aussi dans ma vie personnelle. J'aime bien cette subpersonnalité.

R : Est-ce que ce serait la polarité de la Snob?

K : Non, je me sens bien quand elle est là. Je sais que quand elle est présente je m'oublie, mais c'est volontaire. Elle est là et elle vient, mais elle est capable de repartir. Elle ne prend pas toute la place. Quand c'est fini, elle est capable de s'en aller. La Snob, j'ai de la difficulté à la faire partir.

R : Elle s'enracine.

K : Oui, Mère Thérèse, elle vient et quand la situation est terminée, elle quitte par elle-même, elle ne me hante pas.

R : Tu te sens bien avec elle ?

K : Oui.

R : Par rapport à la Snob, avec qui tu te sens moins bien, mais elle est là, elle fait partie de toi, elle a quelque chose à t'informer comme la Mère Thérèse a quelque chose à t'informer. C'est quoi la force de la Mère Thérèse?

K : La bonté, le dévouement, le don, l'écoute. Elle vit dans le moment présent. Elle est pleinement présente quand elle est là.

R : Elle a de belles qualités.

K : Oui.

R : Ses faiblesses?

K : Elle a tendance à s'oublier, mais comme c'est pour de courtes périodes de temps, ça vient moins me déranger.

R : C'est moins lourd ?

K : Oui.

R : C'est moins siphonnant, moins épuisant.

K : Quand j'y repense, probablement qu'inconsciemment il y a un travail qui s'est fait dessus (sur Mère Thérèse). Parce qu'il y a quelques années, quand cette subpersonnalité était présente au niveau professionnel, elle ne partait plus.

R : Qu'est-ce qui fait que maintenant elle peut partir ?

K : Je te dirais que c'est les cours de diplôme qui un moment donné m'ont ouvert les yeux grâce aux lectures et aux discussions. Je savais que j'avais un trait de ma personnalité qui allait dans le sens de la Mère Thérèse, mais je ne savais pas encore qu'il s'agissait d'une subpersonnalité. J'étais fatiguée, épuisée et je me demandais qu'est-ce qui était en train de se passer. Avec les ressources du diplôme, je me suis dit : «il faut que je déconnecte, il faut que je fasse d'autres choses».

R : Quand tu dis «j'ai», c'est comme s'il y a une partie de toi que l'on pourrait appeler l'observatrice vigilante, attentive qui est capable de ne pas se laisser envahir.

K : J'irais même plus loin, quand j'ai lu le livre de Stone, eux ils l'appellent le régisseur, et cela avait fait beaucoup de sens pour moi. C'est comme si le régisseur avait pris sa place et lui avait dit de se tasser.

R : Le régisseur, le chef d'orchestre, le metteur en scène... Donc il y aurait peut-être un régisseur ? Entre la Juge, la Contrôlante, celle qui veut se faire aimer, laquelle veux-tu que l'on regarde.

K : Je prendrais la Contrôlante.

R : Prends le temps d'aller voir la Contrôlante.

K : Je dirais même que c'est la Contrôlante-Rationnelle.

Elle je pourrais dire que dans ma personnalité, c'est celle qui me ressemble le plus. C'est celle qui veut décider, c'est elle qui dit «ça marche de même». Je rajoute le rationnel parce que tout ce qui est un peu pas scientifique, elle a beaucoup de difficulté avec ça. Elle est toujours en train de me dire de vérifier les sources. Elle a beaucoup de difficulté à se laisser aller dans tout ce qui est émotion, pas tactile, artistique, créatif, imaginatif. Elle contrôle les autres, les autres subpersonnalités, elle

contrôle moi, elle me dit quoi faire, quoi pas faire, ce qui est acceptable, ce qui ne l'est pas, chez moi et chez les autres. Elle est bien chum avec la Snob.

R : Ha oui !

K : Souvent elles sont là ensemble, elles peuvent se guinder ensemble.

La Contrôlante est là derrière les autres (subpersonnalités) pour leur dire quand intervenir.

Elle a par contre la qualité de faire de moi une personne super organisée.

Elle me donne une qualité de vie qui est super acceptable, malgré que je fasse beaucoup de choses simultanément. Elle me fait expérimenter plein de choses au plan professionnel puisqu'elle est en contrôle et elle n'a pas peur. Elle est très confiante.

R : Elle te fait sentir en contrôle?

K : Exactement, elle me donne beaucoup de confiance

R : Quand tu dis ça, c'est quoi le sentiment qui te vient ?

K : Sentiment de confiance ! Au bout ! Estime de moi. Elle c'est comme un bloc de béton. Il n'y a pas grand-chose qui l'atteint. Encore là cela peut-être un gros défaut.

R : En quel sens cela peut être un défaut?

K : Il n'y a pas grand-chose qui l'atteint... Ce n'est pas vrai, elle fait semblant qu'il n'y a pas grand-chose qui l'atteint. Des fois je me demande si c'est correct de faire comme si il n'y avait pas grand-chose qui nous atteint. Pour certaines occasions, j'imagine que oui, mais pour d'autres, il faudrait peut-être qu'elle laisse la place à d'autres choses, je m'en doute.

R : Est-ce que tu trouves que cette Contrôlante-Rationnelle-là a une capacité d'arriver à maîtriser les émotions désagréables autant que les émotions trop agréables?

K : Oui, je pourrais dire qu'elle est dominante sur les autres.

R : C'est une bonne amie pour toi ?

K : Oui, je l'aime beaucoup, je ne peux pas dire que je ne l'aime pas ce n'est pas vrai!

R : Tu en prends soin ?

K : Oui, je me dis que c'est elle qui me fait le plus peur parce que je me dis que la journée qu'elle n'est pas là, je sens que je ne suis pas super bien, que les petites

affaires ne sont pas placées comme elles devraient être, ça me fatigue. J'ai besoin qu'elle revienne.

R : Qui peut venir à sa rescousse?

K : Quand Mère Thérèse est là, elle n'est pas là.

R : Ah ! Est-ce qu'on pourrait les mettre en polarité? Est-ce que Mère Thérèse serait l'autre pôle de la Contrôlante-Rationnelle?

K : Non, parce que c'est le don de soi, Mère Thérèse. Ce n'est pas à l'opposé de celle qui prend toute la place.

R : Qui elle (celle qui prend toute la place) aussi veut donner.

K : Oui. Je n'ai peut-être pas encore identifié celle qui est à l'opposé, parce qu'elle prend peut-être trop de place.

R : Est-ce qu'il y a un lien entre la Contrôlante et la Juge?

K : C'est peut-être la même.

R : Parce qu'autour d'une subpersonnalité que tu identifies comme majeure, il peut y avoir d'autres subpersonnalités qui s'y greffe que l'on peut appeler des mineures...

K : OK.

R : Et qui donnent toute une constellation.

K : Et puis même, la Snob et la juge ont des affinités

R : C'est tout à fait correct. On est là, avec nos mots à décortiquer les choses, mais c'est un ensemble dynamique.

K : Parce que si j'avais à identifier la Juge, elle, c'est vraiment celle qui prend des décisions. Elle tranche. C'est ça, c'est ça... point final !

R : Elle a des qualités celle-là.

K : Oui et je peux dire tout de suite qu'elle a une polarité... C'est l'Indécise.

R : La Juge- l'Indécise

K : L'Indécise est toujours en train de se demander : « Est-ce que je vais prendre ceci ou cela ? » La Juge elle, c'est ça et c'est clair.

R : Et la juge, fait-elle atteinte à la Contrôlante? Non, pas nécessairement?

K : Oui... Mais comme je te dis, je ne sais pas si la Juge, c'est une caractéristique de la Contrôlante ou si c'est une subpersonnalité qui est complètement à part.

R : Laisse porter ça.

K : Peut-être que l'Indécise, c'est une qui est carrément à part... Ou l'Indécise pourrait être la polarité de la Contrôlante, et de la Juge qui serait la même.

R : Oui, c'est beau.

R : Comment tu te sens quand l'Indécise est là?

K : Je me sens pressée.

R : Pressée?

K : Je me sens pressée qu'elle prenne une décision, qu'elle face quelque chose et qu'elle se pousse.

R : Quel est l'avantage de ne pas être pressée?

K : Il n'y en a pas, moi je n'en vois pas.

K : J'ai toujours l'impression que quand elle est là je perds mon temps, que l'on ne se branche pas et que ça niaise ! Je me sens poussée ! Ah ! C'est fatigant !

R : De ne rien faire ou d'être dans l'Indécise?

K : D'être dans l'Indécise et d'avoir ce sentiment-là à porter. J'hais ça !

R : Qu'est-ce que tu fais quand tu vis ça?

K : Je me sens... Qu'est-ce que je fais ? Je veux que cela arrête. Je me dépêche de prendre une décision et cela n'est pas toujours la bonne.

R : C'est difficile à accepter l'Indécise ?

K : Oui, quand ça ne vient pas tout de suite.

R : Qu'est-ce qui serait bon dans l'effet que ça n'arrive pas tout de suite?

K : Ça me permettrait de réfléchir, à prendre mon temps... J'ai souvent l'impression que j'ai souvent besoin d'avoir tout de suite la réponse... On passe maintenant à un autre appel !

R : Cela autant dans ta vie professionnelle, avec des élèves, dans ta relation que dans ta vie personnelle?

K : Oui avec des élèves. On avance, on essaie des choses. Allez on avance, il doit y avoir un roulement.

R : Parce qu'on essaie d'identifier tes subpersonnalités en fonction de ta problématique qui est la non-relation, cela va être intéressant que tu ailles fouiller

après notre rencontre en quoi chacune de ces subpersonnalités viennent jouer, viennent influencer, viennent expliquer la non-relation.

K : Là tu me dis ça et je peux te répondre. Tu sais quelqu'un qui est toujours pressé, qui dit « aller, donne moi une réponse », c'est un peu gossant pour les autres. C'est le même principe avec des élèves... Ils ne sont peut-être pas toujours enclins à se déguidiner comme je voudrais. (Rires)

R : Et même dans tes cas, parce que je sais que dans ta recherche tu as mentionné deux cas d'élèves. Un cas où un élève n'arrivait pas à entrer en relation avec toi et l'autre cas où c'est toi qui avais une difficulté à entrer en relation avec l'enfant. Donc l'Indécise et tout ça?

K : Hmmm ! C'est la Contrôlante qui capotait avec Nicolas, j'en suis sûre ! Elle ne gagnait pas là !

R : C'est lui qui avait le pouvoir.

K : C'est sûr que c'est elle ! Et pour l'autre enfant... je crois que c'est la Snob, c'est assez évident.

R : Ah bon... O.K.

Silence...

K : Je te dis ça vite de même...

R : Il n'y a pas de jugement. Qui est en cause ? Qui est en train de faire quoi, pour qui et pourquoi ? C'est ça dans le fond travailler avec tes subpersonnalités.

R : Celle que tu as appelée celle qui veut se faire aimer, qu'est ce qu'elle a de l'air?

K : C'est peut-être la Snob ou une autre différente, je ne le sais pas encore. Elle ne vit que dans le regard des autres. Je ne sais pas si la Snob c'est juste ça, ou si c'est une partie de la Snob...

R : O.K.

R : Celle qui veut se faire aimer... Si tu en parlais plus?

K : Celle qui veut se faire aimer...

R : Tu as besoin de te faire aimer ?

K : Ben oui !

Silence

Je pourrais dire, elle, elle veut être reconnue au niveau professionnel. Ce qu'elle fait avec les enfants. Elle essaie plein de choses et elle aime bien quand cela est reconnu dans son milieu.

R : C'est peut-être ça qui fait qu'elle vient de rejoindre la Snob ?

K : Oui, et elle a tendance à regarder les autres professionnels qui ne pensent pas comme elle et à porter un jugement. Cela, ça fait pas tellement longtemps que je m'en rends compte.

R : Et le fait de t'en rendre compte, ça t'amène à vivre quoi comme sentiment ?

K : Deux affaires. Des fois cela m'amène du négatif dans le sens qu'elle va juger rapidement sans savoir de quoi elle parle.

R : Et tu n'es pas bien là-dedans ?

K : Non je n'aime pas ça, je trouve que ça ne fait pas professionnel.

K : Dans un autre sens, elle va aider quand elle voit que c'est différent ou que les gens sont en difficulté.

R : C'est comme Mère Thérésa.

K : Oui, c'est comme Mère Thérésa qui s'en vient intervenir.

R : Très intéressant !

K : Elle, au niveau professionnel, c'est avec les collègues de travail, mais avec les enfants dans la classe...elle intervient de la même façon. Avant quand elle était là, elle avait une idée préconçue...c'est tel genre d'élève, lui, on sait bien... Maintenant elle a plus tendance à aller fouiller pour savoir comme ça se fait qu'il est comme ça. Dans le fond, je dis qu'elle veut se faire aimer, mais en réalité ce qu'elle veut c'est que les autres soient bien.

R : C'est son côté positif.

K : Quand les autres sont bien, automatiquement ils t'aiment, c'est ce qu'elle pense...

R : Et c'est valorisant, c'est comme une marque de reconnaissance.

K : Je fais ça et je me rends compte que j'ai plus besoin de la marque de reconnaissance que je pensais. Au début, quand j'ai commencé à enseigner c'était très important. Plus tard, j'en étais venue à me dire que ce n'était pas cela l'essence de l'enseignement, qu'il faut accepter les enfants, d'être avec eux... Et là...on dirait que

ça revient, que finalement j'avais repoussé cela en me disant que ce n'était pas bien de vouloir que les enfants nous aiment et d'être reconnu. J'avais mis cela de côté, mais il faut que ça soit là. J'avais mis cela de côté en me disant que c'était secondaire, mais ce n'est pas vrai. Finalement, je crois que c'est le résultat du travail accompli.

R : Bien sûr...

K : Ce n'est pas aimer, dans le sens aimer... C'est plus dans le sens reconnaissance.

R : Reconnaissance, oui...

K : J'avais peut-être mal identifié le terme.

R : Être reconnue...

K : Être reconnue, exactement.

R : Le fait de parler de tout ce que tu as dit, ça t'emmène où à l'intérieur?

K : Ça m'emmène... dans une sorte de bibliothèque. C'est comme si je réussissais à classer les personnages et de me dire quand j'en aurais de besoin je pourrais peut-être aller les chercher, car je sais qu'ils sont là.

R : Quand j'en aurais besoin... le JE, c'est qui?

K : C'est le régisseur, ben c'est moi finalement !

R : C'est drôle parce plus je te regarde, plus je t'écoute puis plus tu parles, plus tu nommes, plus tu identifies, plus je perçois du calme...

K : Bien Oui ! Et puis j'étais en train de me dire que je suis dans un moment où je suis bien. Oui, j'ai besoin de ça moi que les affaires soient classées, identifiées, placées. Quand c'est comme un désordre, je sens que... je ne suis pas dans un tumulte... je ne sais pas pourquoi, j'ai toujours été comme ça.

R : C'est apaisant ?

K : Quand je sais qu'est-ce qui s'en vient, quand c'est annoncé, classé, identifié, je me sens bien. Quand c'est en fouillis... je ne suis pas capable ! Le régisseur capote !

Rires...

R : C'est très beau ce que tu fais...

K : Si je fais le parallèle avec la relation avec les élèves, ça veut dire grosso modo que quand je ne sais pas où ça mène avec l'enfant d'avance, je suis comme dans un cul-de-sac.

R : Et qui se présente à toi dans ces moments, et qui est-ce qui est en jeu intérieurement et qu'est-ce qui fait ? Là tu deviens beaucoup plus maître de ce qui se vit en dedans de toi.

C'est drôle parce qu'il y a quelque chose qui me vient et que je veux te partager... Le travail que tu fais là, c'est un travail d'acceptation... Accepter que tout cela soit là. Le travail d'identification que tu viens de faire, sans jugement parce que je n'ai pas perçu que tu jugeais quelles que soient les choses qui se passaient, les personnages en dedans de toi, j'ai l'impression que tu es amenée à accepter ces personnages-là. Ces subpersonnalités-là. À accepter que tu aies de la non-relation.

K : Oui et cela est une force que j'ai toujours eue de me dire qu'à un moment donné il y a des choses dans la vie auxquelles, on n'a pas le choix, il faut se soumettre à cela.

R : Soumettre, c'est le bon mot ? Tu vois cela comme de la soumission ?

K : Oui, c'est de la soumission dans le genre de l'acceptation, que ça ne fait pas mon affaire, que c'est cela pour tout le monde et qu'à un moment donné il faut vivre avec. J'ai le choix de passer ma vie à capoter ou de me dire que je vais le prendre et m'organiser avec.

R : T'organiser, c'est un peu dans le sens de t'adapter ?

K : M'adapter, c'est exactement ça.

K : M'adapter aux subpersonnalités qui sont là lorsqu'elles arrivent, il faut vivre avec.

R : C'est t'adapter à la non-relation aussi, sans que cela vienne te gruger.

K : Mais, quand on dit je m'adapte à la non-relation, par exemple, il y a un élève avec qui j'ai de la difficulté à être en relation, quand je sais que je vais être avec lui on dirait que je vais appréhender. C'est comme si je me prédispose à ce que ça n'aille pas bien... Quand on dit qu'il faut que j'accepte, ça veut dire que je prends le moment présent quand je suis avec ? Et il faut que je fasse le plus possible avec lui ? Et quand c'est fini, je passe à autre chose ?

R : Ça doit être ça, c'est ce que tu vas découvrir, parce que le travail que tu fais présentement, ce serait intéressant que tu en sortes le verbatim.

**ANNEXE B**  
**EXERCICE<sup>10</sup> D'IDENTIFICATION ET D'ANALYSE D'UNE**  
**SUBPERSONNALITÉ**

Pour effectuer un travail en profondeur d'identification et d'analyse de ses subpersonnalités, laissez émerger des réponses à chacune des caractéristiques mentionnées ci-dessous.

**Inscrivez le nom de la subpersonnalité.**

**Identifiez les caractéristiques de la subpersonnalité.**

**Identifiez les qualités ou les forces de la subpersonnalité.**

**Identifiez les limites ou les faiblesses de la subpersonnalité.**

**Identifiez le besoin de la subpersonnalité.**

**Nommez les sensations corporelles ou les sentiments ou les émotions que vous éprouvez lors de la présence de cette subpersonnalité.**

---

<sup>10</sup> Cet exercice a été proposé par M. Richard Robillard, le directeur de recherche de cet essai.

**ANNEXE C**  
**PROCESSUS<sup>11</sup> DE DÉSIDENTIFICATION PAR RAPPORT À SES**  
**SUBPERSONNALITÉS**

Démarche de la désidentification

- 1- Bien identifier ses subpersonnalités (les nommer).
  
- 2- Écrire, pour chacune des ses subpersonnalités les deux phrases suivantes :  
« J'ai (*nom de la subpersonnalité*). Mais je ne suis pas (*nom de la même subpersonnalité*) ».
  
- 3- Après avoir cerné chacune des subpersonnalités, écrire la phrase suivante :  
« *Je suis une personne capable d'avoir du pouvoir sur chacune de mes subpersonnalités et de choisir celle qui me convient dans une situation déterminée.* »
  
- 4- Il est important, non seulement d'écrire ces phrases, mais de les RESSENTIR. De ressentir leurs effets dans tout son être. De ressentir cette connexion avec son « centre interne de pouvoir, de choix et de volonté-*JE* ». Ressentir l'effet de cette prise de conscience par rapport à la désidentification.

---

<sup>11</sup> Ce processus est un exercice qui a été proposé par M. Richard Robillard, le directeur de recherche de cet essai.

