

***Éducation somatique et rapport au corps incestué :  
du corps anesthésié au corps sensible***

**Lucie Beaudry, Professeure et étudiante au doctorat**

---

Université du Québec à Montréal

**Résumé**

Cet article se fonde sur le processus de prise de conscience de soi d'une étudiante à la maîtrise engagée dans une méthodologie autoethnographique dans le but de comprendre son rapport au corps incestué et de renouer avec son corps sensible. À partir d'extraits du mémoire, elle met en partage l'évolution méliorative d'une relation à soi déficiente vécue à travers la méthode Feldenkrais d'éducation somatique, une évolution ancrée dans le développement de sa subjectivité. Elle y documente sa rencontre d'un corps-sujet et met en lumière des mécanismes qui visaient jusqu'alors, inconsciemment, à engourdir et à abstraire le corps; phénomène dissociatif et habitudes conditionnées sont abordés dans une perspective somatique. En témoignant des bienfaits thérapeutiques que peut générer l'apprentissage somatique, elle expose la portée que peut avoir une telle démarche sur le rapport au corps et, par conséquent, sur la relation à soi.

**Introduction**

Cet article se fonde sur une étude autoethnographique réalisée de décembre 2007 à mai 2011. J'ai cherché à comprendre le rapport au corps entretenu depuis l'inceste vécu durant mon enfance et à influencer sur ma façon de vivre le corps par la pratique d'une approche d'éducation somatique. C'est ainsi que je me suis engagée dans une démarche alliant méthode Feldenkrais et méthodologie autoethnographique, un processus ayant servi une collecte de données échelonnée sur trois ans et demi. Les différentes étapes de ma recherche furent cristallisées dans un journal de bord que j'ai appelé *carnet de plongée*, la métaphore de l'océan ayant été utilisée pour dépeindre mon expérience du *soma* (corps vécu); écritures créatives et créations visuelles furent mises à contribution pour documenter mon processus d'apprentissage somatique.

Au terme de l'étude, je constate que la construction de mon rapport au corps fut influencée par l'incorporation de discours dominants (dénier, normalisation, culpabilisation, résilience et abnégation de soi prônée par le judéo-christianisme), un sujet qui fit l'objet d'un premier article (Beaudry, 2015). En m'éduquant à « faire avec » et à « ne rien laisser paraître », ces

discours ont nourri une importante objectivation du corps. Cette relation corps-objet s'est aussi traduite par le développement de différentes stratégies de *coping*, c'est-à-dire des attitudes d'ajustement et de modulation (de Becker, 2009) visant, dans mon cas, à engourdir et à abstraire le corps pour me montrer résiliente et reprendre une vie dite normale suite aux événements (Cyrulnik, 1998); amnésie sensori-motrice et habitudes conditionnées devinrent ainsi les principales composantes d'une anesthésie prolongée. Le présent article s'intéresse au phénomène dissociatif observé ainsi qu'à son évolution, en lien avec l'éducation somatique.

Le texte se divise en trois parties. La première présente une mise en contexte et explique brièvement le choix du terrain d'étude ainsi que la méthodologie privilégiée dans le cadre de la recherche. J'y explique ce qu'est l'éducation somatique et pourquoi avoir combiné la méthode Feldenkrais à l'autoethnographie, une stratégie ayant permis d'enrichir mon expérience du corps aux fins de la collecte de données. La seconde partie présente quant à elle quelques extraits de mon carnet de plongée de manière à illustrer les manifestations du phénomène dissociatif observé. J'y expose des moments clés de ma démarche afin d'introduire, en troisième partie, ma compréhension dudit phénomène et de son évolution, ainsi que ma réflexion quant au rôle qu'a joué l'éducation somatique dans la rencontre de mon corps-sujet. Je conclus en faisant valoir les bienfaits thérapeutiques collatéraux pouvant résulter de cette forme d'apprentissage dans le contexte d'un rapport au corps déficient, en mettant en lumière le potentiel que présente le développement de la subjectivité et de la conscience de soi pour le bien-être de l'individu.

### *Mise en contexte*

Ma recherche prit forme suite à une première expérience d'éducation somatique vécue au printemps 2007, un moment marquant où je sentis mon corps autrement que par la douleur pour la première fois. Un moment agréable, certes, mais aussi troublant. C'est le premier indice laissant présager qu'il existe chez moi une forme d'incompétence à sentir mon corps, un constat que j'associe d'emblée à l'inceste vécu durant mon enfance. J'ai dès lors l'intuition que les réponses à cette incompétence se trouvent dans mon corps. Cette nouvelle quête de compréhension se bute à une littérature limitée en matière de rapport au corps incestué. Les ouvrages consultés abordent généralement le corps du point de vue des sciences de la santé et des sciences sociales, mais peu de travaux scientifiques se fondent sur l'expérience du corps de la victime pour aborder une problématique de relation à soi (Chrétien, 1996). Au moment d'amorcer ma recherche, je me reconnais très peu dans les conséquences à long terme abordées dans la littérature. Parmi ces conséquences, mais sans s'y restreindre, on dénombre le désordre alimentaire (Blume, 1990), les comportements autodestructeurs (abus de drogues, d'alcool et autres substances, automutilation, attitudes suicidaires), les problèmes de dépression, de retrait et d'estime de soi (Kendall-Tackett et coll., 1993), l'anxiété, le stress post-traumatique, la dissociation ainsi que différents problèmes de comportements internalisés et externalisés (Daigneault, Cyr et Tourigny,

2003). Il est également question « d'aliénation à l'intérieur de son propre corps, [une] incapacité à prendre en compte les signaux de son corps ou bien d'en prendre soin » (Association internationale des victimes de l'inceste, 2015). Seul le phénomène dissociatif semble faire écho à ma récente découverte, ce qui pourrait expliquer ma difficulté à percevoir mes sensations. Ma brève initiation à l'éducation somatique laisse croire que sentir le corps m'est accessible, mais que cela nécessitera un apprentissage. C'est pourquoi je fis le choix d'insérer ma recherche dans le champ de l'éducation somatique plutôt que de la psychologie, tout en me donnant accès à une psychologue tout au long du projet afin de pouvoir compter sur son soutien au besoin.

### *1. Le soi comme terrain d'étude*

Il m'apparut pertinent d'apprendre à sentir mon corps et de développer un savoir fondé sur la façon de vivre le corps chez une victime de l'inceste. Pour comprendre ce rapport, une recherche hors de la littérature devenait nécessaire; je devais l'étudier de l'intérieur, au « je », ce que la méthodologie autoethnographique rendait possible. En accordant une valeur à la subjectivité du chercheur et en concevant que le terrain du phénomène étudié puisse être le soi, cette méthodologie permettait que je me place au cœur de ma recherche pour offrir une compréhension nouvelle du phénomène dissociatif et produire un savoir expérientiel sur le sujet. La mise en relation de l'expérience personnelle (auto) et de la dimension culturelle (ethno) du phénomène étudié allait faciliter ma compréhension du rapport entretenu en me permettant d'établir des liens entre ma façon de vivre le corps et les discours dominants incorporés, notamment. Inscrite dans le paradigme postpositiviste, où l'on conçoit que la neutralité est impossible et qu'il n'existe que des points de vue, la recherche autoethnographique expose le caractère bien personnel d'une réalité en lui reconnaissant ses qualités subjectives (Eisner, 1993). Aussi, pour emprunter à De Beauvoir (1949), ma recherche fit du corps le rayonnement de ma subjectivité, l'instrument par lequel put s'opérer une nouvelle compréhension du monde. Le choix d'une méthodologie à nature phénoménologique permit d'étudier et de documenter mon incursion dans l'univers du sensible.

#### *1.2 Apprendre à prendre conscience de soi*

*Soma* est un mot d'origine grecque qui signifie *corps vivant*. Par *soma*, on entend « la personne intégrée dans son existence phénoménologique et biologique » (Joly, 2015, p. 1); elle est considérée comme une entité globale où le corps et l'esprit font partie d'un seul et même système. Le sens originel du terme *soma* est à la base du champ disciplinaire de la somatique qui se définit comme étant « l'art et la science des processus d'interaction synergétique entre la conscience, le fonctionnement biologique et l'environnement » (Hanna, 1989, p. 1). On s'intéresse au corps vécu et sensible, ainsi qu'aux phénomènes

somatiques s’y rattachant. Si j’adhère d’emblée à cette conception d’un corps-sujet au moment d’amorcer ma recherche, je mettrai du temps à me l’approprier au plan expérientiel. Le passage d’un corps-objet à un corps-sujet s’opérera graduellement, par le développement de mes capacités subjectives et sensorielles.

L’éducation somatique est le « champ disciplinaire émergent d’un ensemble de méthodes qui ont pour objet l’apprentissage de la conscience du corps en mouvement dans l’espace » (Joly et Rouquet, 2008, p. 805). Ces méthodes ne visent pas à poser un diagnostic, ni à offrir un traitement ou une thérapie, mais à développer la conscience somatique par l’expérience subtile du mouvement. On y propose des mouvements à exécuter lentement, dans le confort et l’aisance, en valorisant le processus au résultat pour éviter toute pression à bien faire. Parmi les approches d’éducation somatique reconnues, j’ai personnellement choisi la méthode Feldenkrais et sa modalité de groupe appelée Prise de conscience par le mouvement (PCM). Il s’agit de leçons guidées par la voix, sans démonstration, où la personne est invitée à prendre son apprentissage en charge, et donc à s’autoéduquer à travers l’expérience du mouvement. L’autoéducation que la méthode encourage contribue au développement de la subjectivité de l’apprenant et favorise une prise de conscience de ses habitudes et de ses mouvements parasites afin de pouvoir les modifier et se donner accès à de nouvelles options. À travers des propositions de mouvements généralement simples, bien qu’inhabituelles parfois, ces leçons favorisent le développement de la proprioception, de la conscience corporelle et du sens kinesthésique.

Afin d’étudier mon rapport au corps et en favoriser l’évolution, j’ai nourri un processus d’apprentissage somatique en m’exposant à des leçons Feldenkrais tout au long du projet de recherche. Comme je le mentionnais plus tôt, deux méthodologies furent ainsi mises à profit dans ma démarche. La méthode Feldenkrais pour apprendre à faire l’expérience de mon corps sensible (*soma*), et la méthodologie autoethnographique pour cristalliser mes apprentissages; cette forme d’écriture faite au « je » rendait possible une collecte de données expérientielles – descriptives et réflexives – issue de ma pratique du Feldenkrais. En clair, je me suis donné les moyens de faire l’expérience du corps et de la partager. Les quelques extraits présentés dans la section qui suit mettent en lumière des découvertes issues de cette démarche intuitive et inductive.

## ***2. Explorer l’océan***

Un premier constat avait été nécessaire pour lancer le processus, soit celui que je ne savais pas sentir mon corps autrement que par la douleur. Dans un texte sur les étapes de la recherche en éducation, Karsenti et Savoie-Zajc (2004) affirment que « pour être capable d’affirmer avoir mal aux dents, et donc exprimer ce problème, il faut avoir fait l’expérience de ne pas avoir eu mal aux dents ou de ne plus avoir mal aux dents » (p. 66). C’est pourquoi ce premier constat fut essentiel pour m’ouvrir sur de nouveaux possibles; sentir le corps

m'apparut être un apprentissage fondamental. Aussi, l'expérience que me procurent mes premières leçons Feldenkrais me laisse perplexe; je m'y sens bien, mais mon expérience sensorielle demeure floue. Je suis tantôt présente à mes sensations, tantôt absente. L'extrait qui suit résulte d'une leçon où je fus invitée à rechercher l'aisance dans le mouvement, et donc à réduire tout effort superflu.

Restreindre l'amplitude du mouvement provoque une onde en moi. D'abord concentrique – en cela qu'elle émane d'un mouvement spécifique, elle gagne rapidement tout mon espace intérieur. Le mouvement est omniprésent. La sensation qui l'accompagne m'envahit. Je plonge sous la surface [...]

Un grand bleu. L'océan partout. Sans limites.  
J'erre à l'infini. Au large en moi.

Un bleu immense où tout manque de détails, où tout est nébuleux. Mon attention divague. Je ne sais plus très bien ce que je sens, ni quoi, ni où. En fait, est-ce que je sens quelque chose? Difficile à dire. Mais c'est agréable puisque je n'ai pas mal. Indolente, je flotte en apesanteur. Ne sachant composer avec l'agréable, fuir semble là aussi de mise. Dans ce bleu céruléen, je flotte accoutrée d'un imperméable jaune... Comme si un ciré pouvait me couper de l'océan... ou même le contenir.

Un bleu dense et opaque qui m'isole de tout. [J]'attrape ça et là des bribes de la leçon en cours. Les propositions de mouvement sont maintenant lointaines. Je n'arrive plus très bien à les exécuter; je ne discerne plus le haut du bas, l'avant de l'arrière, désorientée dans un espace qui m'est de moins en moins familier. Je ne saurais dire si je contemple le ciel ou le fond de l'eau. L'eau salée me picote les yeux.

Dans l'immensité de mes sensations imprécises, rien ne se démarque. Sauf peut-être l'impression générale d'un indescriptible lâcher-prise. Aérien. Hypnotique.

Je suis [peut-être] l'océan – m'y sens en dormance.  
Hallucinée, j'ai la vision d'un bien-être sans limites. (Beaudry, 2011, p. 100-101)

Dans les débuts de ma démarche, je remarque avoir tendance à faire une expérience floue de mes sensations, voire à m'y perdre. L'éducation somatique préconise le recours à la lenteur pour mieux prendre conscience du corps en mouvement. Cette lenteur m'est inhabituelle, à l'opposé du rythme effréné que je m'impose dans la vie quotidienne. Elle sollicite un degré d'attention qui ne m'est pas familier et j'ai beaucoup de mal à être dans le

moment présent. Je me surprends souvent à fuir l'expérience du mouvement en cours de leçon, et ce, même si j'y suis confortable. Je suis peu présente à ce que je fais. Bien que je veuille apprendre à sentir mon corps, il arrive que l'exercice m'impatiente. Je parviens difficilement à en tirer une satisfaction, à en voir l'utilité. Ça me rappelle aussi les frustrations vécues à l'époque où, plus jeune, je pratiquais le patinage artistique et le ballet classique; je détestais être ralenti par mon corps, par ses blessures et ses problèmes de santé. La plupart du temps, je réussissais à faire fi de son existence pour mieux poursuivre mes activités. Je constate que sentir le corps est une expérience que je m'efforce d'éviter depuis longtemps; je réalise aussi n'avoir aucun souvenir sensoriel en lien avec l'inceste, que des images dans ma tête.

Depuis toujours, j'ai en mémoire une scène d'inceste précise s'étant produite au sous-sol de la maison familiale, un épisode pour lequel je n'avais aucun souvenir sensoriel (ni même émotif) jusqu'à ce que je fasse l'expérience de la leçon qui suit.

Je suis couchée sur le dos, les paumes orientées vers le ciel. Le rapprochement de mes doigts entre eux évoque le mouvement que ferait une méduse dans l'océan. Mes bouts de doigts se rapprochent, puis s'éloignent les uns des autres. Le mouvement est lent, mais pas très fluide. Je tremble un peu et par endroits le mouvement est saccadé, malhabile. Je cherche ma zone de confort dans cette proposition pourtant toute simple. Fait étrange, ce rapprochement vécu au niveau de mes doigts entraîne un mouvement similaire au niveau de ma bouche; intuitivement, je suis à initier un mouvement de tétée coordonné avec l'expérience de mes doigts et de mes mains. Yvan [qui guide la leçon] est justement en train de dire que plusieurs personnes au plancher sont à établir une corrélation entre leurs mains et leur bouche. Je suis étonnée de cette association spontanée, mais rassurée de savoir que d'autres personnes sont à la faire. [...]

Ce mouvement de tétée réveille des souvenirs au niveau de ma bouche, en plus de provoquer d'étranges sensations dans mes joues et ma mâchoire. Beaucoup d'hésitation, beaucoup d'appréhension. Si le mouvement est relativement accessible dans mes doigts, il l'est beaucoup moins au niveau buccal. Ma mâchoire est tendue. Mes maxillaires tellement serrés. En fait, je me sens de plus en plus serrée de façon générale. J'ai du mal à faire le mouvement juste pour le faire; il évoque une image précise que je cherche à taire et à éluder tant la honte est grande.

Cette expérience de mouvement me confronte au concept de « jouer »; jouer pour [le plaisir], jouer pour essayer, essayer pour apprendre. Apprendre par l'entremise du jeu n'a pas toujours été concluant pour moi – encore moins bienfaiteur – et ces expériences antérieures freinent ma spontanéité dans

l'exploration proposée. Je comprends que ma résistance trouve ses racines dans un souvenir qui ne réside pas uniquement dans ma tête, mais dans tout mon corps – que je me surprends à fuir d'ailleurs. Je m'efforce de revenir au mouvement.

Avec ce souvenir qui a émergé, je ne suis plus tellement concentrée sur mes doigts. Je m'y remets doucement, m'applique à reprendre le mouvement là où je l'ai laissé. La leçon propose alors un changement d'orientation dans l'espace. J'ai du mal à le combiner au mouvement de mes doigts dans mon champ de conscience. L'un est senti, l'autre est mécanique. Je me sens chancelante. Ma respiration n'est plus au rendez-vous et rien ne va plus. [Me voilà] de retour dans mes joues. Je veux quitter ma bouche, mais je n'arrive pas à évacuer l'image que le mouvement a évoquée. C'est de plus en plus désagréable. Je déteste ce que je suis à faire.

Après de longues minutes d'inconfort, me vient finalement l'idée de prendre une pause. Pas naturel ça non plus. Ce qui m'est familier, c'est de continuer comme si de rien n'était. J'ai peur de m'égarer de la leçon – tout en étant convaincue de la vivre pleinement. Quelque part, je lutte pour ne pas poursuivre et regagner les rangs, pour ne pas rattraper ni réapparaître là où tout le monde est rendu (où j'imagine qu'ils sont rendus). Je lutte pour m'occuper de moi, indépendamment des autres.

Là, allongée sur le dos, je recommence finalement à respirer plus normalement. Alors que je cherche à être bien et à faire le vide, le mouvement de ma respiration combiné à celui de mes doigts me ramène à nouveau dans mes joues. Et puis mes mâchoires. Stop. Je cesse le mouvement et ne fais rien pendant un moment. Je décide finalement de l'aborder par le biais de mon imagination – Yvan a souvent proposé cette stratégie pour éviter de faire un mouvement qui cause de la douleur. Je considère que mon image est douloureuse... Mes doigts se rapprochent et se détachent maintenant dans mon imaginaire, sans bouger dans l'espace. Je synchronise progressivement ma respiration avec ce que j'imagine être le mouvement. Je ne sais plus où le groupe se trouve et c'est tant pis, ou tant mieux, je ne saurais dire vraiment. Je deviens la méduse et c'est agréable. Puis je reviens au mouvement. Je rapproche à peine mes doigts entre eux, sans chercher à ce qu'ils se touchent. Le mouvement est plus petit, plus facile, plus fluide. Je ne tremble plus. (Beaudry, 2011, p. 111)

Si les leçons permettent de plus en plus d'accéder à mes sensations, apprendre à prendre soin de moi devient un apprentissage d'autorégulation important. En éducation somatique, on invite souvent les participants à prendre des pauses afin d'intégrer les apprentissages

généralisés par l'expérience du mouvement. On donne aussi le choix de faire ou de ne pas faire les mouvements proposés. Ce jour-là, je décide de m'arrêter pour mieux intervenir sur mon inconfort et mon expérience. Je réalise à ce moment à quel point je suis conditionnée à faire ce que l'on me dit de faire et à imiter les autres. Enfant, mes proches attendirent de moi que je poursuive ma route comme si rien n'était arrivé, que je sois présente aux rencontres familiales et que je pense aux autres plutôt qu'à moi-même. Pour une fois, je renoue avec mon autorité somatique et prends une décision par moi-même, et pour moi-même, ce qui me fait réaliser qu'il est possible de prioriser mon expérience, de me donner accès à d'autres options. Je suis en train de découvrir de nouvelles stratégies d'autorégulation, sans reproduire mes anciens réflexes d'évitement. Je ressens moins l'urgence de contrôler mon corps. Et le sentir m'apparaît moins angoissant. Sans compter que je renoue doucement avec le concept d'exploration et de jeu en mouvement, ce qui me rebutait jusqu'alors, ayant jadis été manipulée à travers le jeu.

Les sensations éveillées par cette leçon refont surface quelques jours plus tard, en écho aux mouvements explorés en studio. Pendant cette réminiscence impromptue, j'ai la sensation très nette d'avoir le sexe de mon oncle dans ma bouche. La raison pour laquelle j'ai choisi de partager cet extrait, c'est qu'il fut clairement vécu au présent plutôt qu'au passé, ce que je crois être lié à mon apprentissage du Feldenkrais. Loin du traumatisme d'enfance, je fais la découverte d'une partie de mon corps jusque-là ignorée.

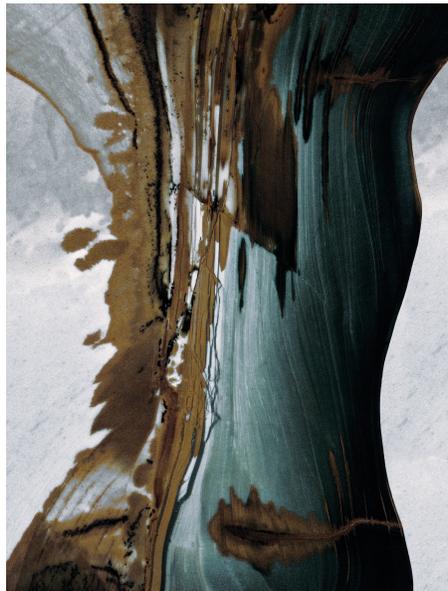
Qu'il est étrange de faire l'expérience de ma bouche d'enfant dans mon corps de femme. De vivre une sensation en différé. La présence de son sexe est là, mais si lointaine à la fois. Une intrusion qui n'est plus. Une brève étrangeté.

Contre toute attente, je ne suis en rien bouleversée. Surprise cependant! Cette réminiscence sensorielle donne lieu à une curiosité inattendue au niveau de mes joues. Spontanément, je les palpe, les pince délicatement entre mes doigts, les étire un peu. C'est comme si je venais de localiser pour la première fois cette partie de mon visage. Je souris tant la révélation est insolite.

C'est tout mon visage qui prend vie de l'intérieur. [Je] découvre une grotte inexplorée. Ses stalagmites. Ses stalactites. Son humidité. Ma langue glisse d'abord sur la paroi interne des joues, puis sur les gencives et les dents. Tout est texture. L'embouchure d'une grotte longtemps noyée vient d'être révélée. Une lueur vient de filtrer l'espace caverneux.

Les mâchoires détendues, les joues assouplies, toute ma bouche se redessine. Elle me semble retrouver une certaine douceur. Tout mon visage en est changé. (Beaudry, 2011, p. 114)

L'expérience vécue avec ma bouche donne naissance à une nouvelle curiosité au niveau de mon visage et de ma mâchoire. Je prends conscience que celle-ci est souvent serrée, une tension qui se confirmera par le bris d'un premier appareil occlusal. En apprenant progressivement à relâcher la mâchoire par l'entremise de mouvements plus spécifiques, je réalise rapidement que cette zone n'est pas la seule à présenter des tensions importantes. Une grande rigidité habite mon tronc, ce qui rend ma respiration superficielle. Comme si j'étais nouée de l'intérieur.



Algues [nouées]  
Manipulation numérique à partir de l'œuvre  
*Owyhee picture Jasper* de Bill Atkinson, 2004.  
(Beaudry, 2011, p. 105)

Je remarque être très souvent en apnée expiratoire (suspension de la respiration entre les mouvements expiratoire et inspiratoire), surtout lorsque je me sens vulnérable ou que je fais face à un stress important. Bien que les leçons d'éducation somatique parviennent ponctuellement à relâcher ce nœud dans ma cage thoracique, ce dernier s'avère très persistant. Lorsque j'arrive à respirer plus librement, j'ai l'impression de grandir et de prendre de l'expansion. Les liens existant entre mes habitudes respiratoires et les événements de mon enfance se révèlent suite à un rêve inspiré d'une leçon Feldenkrais.

Je repose sur le sol, sur mon côté gauche. Ma tête est accueillie par l'oreiller qu'offre mon bras gauche. Ma main droite est délicatement posée au sol devant moi, alors que mon genou droit repose lui aussi sur le plancher, légèrement fléchi et déposé devant ma cuisse gauche. Ma main glisse doucement vers le haut alors que mon genou fait de même vers le bas. Une glissade, qui va et qui vient, doucement. Puis main et genou m'entraînent dans une roulade sur le ventre, les deux bras allongés vers le haut et les jambes allongées face au plancher. Et je reviens, reculant ma hanche droite vers l'arrière, laissant à nouveau main et genou revenir [dans leur position initiale]. Je vais et reviens, en allers-retours. [...] Ma hanche droite s'ouvre et se referme. Mon ventre s'allonge et se recroqueville. C'est comme une respiration de tout mon corps; j'expire en me recroquevillant et j'inspire en m'allongeant [à plat ventre]. Un vide suivi d'un plein, un plein suivi d'un vide. C'est facile et agréable. [...]

Face au plancher, je sens une douce chaleur qui inonde mon ventre. Une agréable tiédeur qui s'accompagne d'un incroyable lâcher-prise. [...]. [Puis tout-à-coup], tout mon corps est sur le qui-vive [...]. Il frissonne de l'intérieur, rien qui puisse se voir. Je regarde autour de moi pour m'assurer que je suis bien seule. Je le suis.

Je me réveille. À plat ventre dans mon lit, une tiédeur inonde toujours mon ventre. Plus de peur, mais pas de calme non plus. C'est inhabituel. Spontanément, je me recroqueville en petite boule, les bras et les jambes serrés contre moi, le front enfoncé dans le matelas. Je reste là, immobile. J'ai l'impression de prendre soin de moi. Mon visage arbore un sourire. Qu'est-ce que je fous là? Je rigole un peu. Quel début de journée étrange. Comment expliquer la position dans laquelle je suis?

Et puis voilà. J'y suis.

Je suis toute menue. Recluse sur moi-même, dans mon refuge. Je viens de franchir à toute vitesse le gouffre qui sépare l'entrée de ma chambre de l'emplacement de mon lit. Si je n'ai pas encore réussi à voler jusqu'à lui, ce n'est pas faute d'avoir espéré. Mon cœur bat à tout rompre, comme s'il allait exploser. Je me fais minuscule sous mes couvertures, silencieuse surtout, espérant que le monstre qui réside sous mon lit ne m'ait pas vu poser les pieds sur la marqueterie, ni entendu rebondir sur mon matelas. Je retiens mon souffle, recroquevillée sur moi-même. Immobile – paralysée serait plus juste. J'ai les oreilles aux aguets, les yeux ouverts et la respiration superficielle. Mon ventre est noué, renfoncé à l'intérieur de moi. Je suis

frigorifiée, comme si mon sang s'était figé avant que j'atterrisse dans mon lit.  
[...] (Beaudry, 2011, p. 108)

L'expérience somatique que cette séquence de mouvements a éveillée et le souvenir qu'elle a ramené à ma conscience m'ont permis d'identifier une ancienne habitude de mouvement jusque-là enfouie dans ma mémoire. Je crois pourtant m'être recroquevillée ainsi dans mon lit pendant des années. Aussi, dès que je me sens vulnérable, tendue ou sur la défensive, je me surprends encore à reproduire cette habitude, à savoir prolonger l'apnée expiratoire en contractant les muscles de mon tronc, ce qui a pour effet de me raccourcir, voire de me voûter légèrement. Il arrive même que cette habitude s'accompagne de tremblements, lorsque quelqu'un me parle durement, par exemple. Ici aussi, l'identification du réflexe devient le premier pas vers un changement possible, vers une respiration plus libre.

Ultimement, j'en viens à identifier d'autres habitudes allant à l'encontre de mon intention de recherche, à savoir renouer avec mon corps sensible. Alors que je m'applique supposément à sentir le corps en studio et dans mon quotidien, je persiste néanmoins à l'engourdir en adoptant certains comportements contradictoires. L'incohérence me frappe à l'automne 2009, après un souper bien arrosé. Ça fait maintenant vingt deux mois que je pratique l'éducation somatique.

[Hyperthermie]

Un courant [chaud] parcourt mon océan. M'engourdit. M'insensibilise.  
Il intimide mes sensations. Les subjugué. En fait un flou qui coule en moi.  
M'appesantit. M'involontarise.

Ainsi [neutralisée], je ne raisonne ni ne frissonne.

Ma conscience démissionne, momentanément [bercée par] un courant [chaud]. (Beaudry, 2011, p. 144)

Cette nouvelle conscience somatique – allant dorénavant au-delà de l'espace studio – m'amène à reconnaître ma consommation abusive d'alcool. À m'y sentir engourdie. Asymptomatique à première vue, celle-ci concourt néanmoins, et de manière importante, à l'anesthésie de mon corps. Il s'avère qu'elle noie aussi le stress, l'anxiété et la peur qui m'habite, un constat qui émerge au moment où j'interromps ma consommation.

Une lame de fond s'élève;

les vagues réveillent mes peurs irraisonnées.

L'enfant retient à nouveau son souffle, la femme ouvre les yeux;  
entre les vagues, je prends une grande respiration. Mais les vagues abondent...

Peur de l'obscurité, peur de l'inconnu. Peur de plonger à l'eau.

Peur de l'eau, de moi. [...] (Beaudry, 2011, p. 146)

En y regardant de plus près, l'alcool n'est pas la seule chose dont j'abuse. Elle se combine à une consommation de médicaments de toute sorte; anti-inflammatoires, antidouleurs et relaxants musculaires sont autant de moyens utilisés pour gérer de manière expéditive toute forme d'inconfort lié au corps – inconfort généralement lié au surentraînement, à la fatigue, voire à l'épuisement, et donc à un manque d'écoute de mes sensations. Encore une fois, l'incohérence me frappe. Aux dires de mon professeur de Feldenkrais, la douleur est une interprétation d'une sensation. Et si cette sensation avait quelque chose à m'apprendre? Entreprendre de vivre mes sensations, quelles qu'elles soient, vient induire un profond changement dans la façon de vivre mon corps au quotidien. Progressivement, les nombreuses leçons d'éducation somatique faites en classe deviennent autant de ressources pouvant servir la résolution de problèmes à l'extérieur du studio, ce qui marque le début d'importants transferts d'apprentissages (Beaudoin, 2000). Comme en témoigne ce dernier extrait, l'expérience du mouvement devient une alternative possible pour mieux gérer mes tensions et mon anxiété.

Allongée sur le dos, je fléchis les genoux [et pose] les pieds [au] sol, les bras allongés de chaque côté de moi [...]. Un qui-vive m'habite. Ma cage thoracique est rigide, ma respiration contrainte. Mes épaules montent vers les oreilles et se déposent tout juste sur un plancher que mon dos peine lui aussi à rencontrer. J'aimerais respirer profondément, mais n'y arrive pas. Je ferme les yeux.

Je croise la jambe droite sur la gauche et laisse doucement mes genoux s'abaisser à droite en conservant mon appui sur l'intérieur du pied gauche. Expire. J'ai l'impression de gîter au premier mouvement. Sa répétition transforme mon corps en une coque ballottée par les vagues. Je tangue à tribord et reviens invariablement fixer le ciel. Malgré la douceur des vagues, la coque résiste quelque peu, émettant de légers craquements. Ma colonne vertébrale est rigide jusqu'à son extrémité inférieure; mon sacrum agit comme une quille qui résiste au renversement, ramenant invariablement l'embarcation à flottaison. Le voilier résiste aux vagues et au vent. Il peine à profiter pleinement de la berceuse. [...]

Après de multiples allers-retours, une première vague pénètre la coque; le poids de l'eau la fait tanguer davantage à tribord, soulevant mon épaule gauche de l'eau. Le mouvement de retour est plus lourd, la coque étant légèrement submergée. [Je m]'abandonne, [m]e liquéfie. Maintenant plus détendue, mes mouvements deviennent fluides. Puis vient une deuxième vague, puis une troisième... La sixième m'inonde et submerge l'embarcation; je m'alourdis, ma respiration embrassant la profondeur de la coque. De retour sur le dos, je cale doucement. [Je deviens] l'océan, [...] me dépose

finalement et me [berce]. J'inspire et expire profondément. (Beaudry, 2011, p. 147-148)

### 3. Comprendre l'océan

Il est connu qu'un événement traumatisant peut amener une personne à se couper de certains aspects de l'expérience vécue afin d'en réduire l'impact. Les extraits présentés dans la section précédente témoignent sans contredit d'un tel phénomène, en plus d'illustrer les liens pouvant exister entre celui-ci et le stress post-traumatique, l'anxiété, ainsi que les comportements autodestructeurs et névrosés, des troubles référant normalement au champ de la psychopathologie. Aussi, je crois important d'éviter toute confusion en rappelant au lecteur que ma recherche relève de l'éducation somatique, et non de la psychologie, et que c'est dans cette perspective que je traite du phénomène dissociatif dans cette troisième partie de l'article. Sans nier l'importance des thérapies psychocorporelles disponibles, l'idée proposée par la méthode Feldenkrais est d'aborder le corps vécu par l'entremise du mouvement et de déjouer nos difficultés par l'apprentissage, tout en évitant de travailler sur les problèmes eux-mêmes. Non sans évoquer une forme de *decentering*, la méthode évite en effet de mettre « l'accent sur le vécu, l'amplification, l'interprétation et l'expression des sentiments associés à la limitation » (Joly, 1994, p. 34), cherchant à rendre l'individu conscient et à lui permettre d'apprendre des choses de différentes façons, dans l'aisance et la facilité plutôt que dans l'effort et la résistance. Le principe est de favoriser le développement de nouvelles compétences et une meilleure connaissance de soi, des apprentissages que la personne sera ensuite susceptible de décliner dans sa vie en général. C'est sous cette lunette que je partage ma réflexion au sujet du phénomène dissociatif observé, sans toutefois exclure les autres savoirs disciplinaires.

#### 3.1 Ancrage en eaux troubles – un phénomène dissociatif

Selon Rothschild (2008), l'amnésie apparaît être la forme la plus courante de dissociation observée, et ce, à des degrés divers. L'auteure affirme qu'au-delà de l'événement initial, une personne peut ainsi continuer à s'anesthésier face à un stress important, avoir du mal à accéder à ses émotions ou se sentir à l'extérieur de son corps lorsqu'elle est anxieuse. Comme le mentionne Chrétien (1996), certaines personnes en viennent à être « à ce point déconnectées de leur corps qu'elles ne sentent pas leurs mâchoires serrées, leur corps figé ou encore, leur souffle coupé » (p. 7), ce dont témoignent les extraits de mon carnet de plongée. Lorsqu'un incident traumatique est répété comme dans le cas d'inceste, la personne « peut s'habituer à des stratégies mentales, émotionnelles et comportementales pour y faire face, fermant la possibilité de choisir d'autres options, même dans des circonstances moins stressantes » (Rothschild, 2008, p. 42). Dans une perspective somatique, où le *sentir* et l'*agir* sont intimement liées à l'expérience du corps, il appert

qu'une personne ne peut s'autoréguler si elle est incapable de s'utiliser librement tant au niveau de ses sensations que de ses actions. Par conséquent, il apparaît logique d'aborder le phénomène dissociatif en terme sensori-moteur.

Hanna (1988) qualifie d'amnésie sensori-motrice cet état où l'on perd à la fois le contrôle volontaire de ses actions motrices et la conscience sensible de ces actions. En partant du principe qu'une personne perçoit une sensation seulement si elle en possède une réponse motrice, une sensation à laquelle elle ne peut réagir se voit en quelque sorte évacuée de sa perception, ce qui explique que si elle ne peut sentir une certaine zone musculaire, elle ne peut la contrôler volontairement (Hanna, 1986). Cette forme d'amnésie prend souvent la forme d'habitudes apprises et conditionnées en réponse à un stress persistant ou à un trauma, ce qui en fait un trouble d'adaptation au stress – ce qu'illustrent mes extraits sur la respiration, par exemple. Hanna conçoit que l'amnésie sensori-motrice requiert un processus d'éducation – que l'on pourrait aussi qualifier de « réadaptation » dans une certaine mesure – afin de réapprendre ce que l'on a oublié, et désapprendre ce que l'on a appris et inscrit dans nos habitudes somatiques. Les habitudes corporelles étant inscrites dans les schémas neuromusculaires du système nerveux, la pédagogie Feldenkrais exploite « l'expression sensorielle que procure l'amorce des mouvements afin de créer de nouveaux circuits nerveux » (Houareau, 1978, p. 61), une stratégie pouvant déjouer lesdites habitudes. Le travail de Hanna et de Feldenkrais m'amena par conséquent à considérer le phénomène dissociatif comme une habitude sensori-motrice conditionnée échappant à la conscience; devenir consciente et élargir mon répertoire de réponses motrices – face au stress, entre autres – devenait donc susceptible de générer des changements.

La conscience de soi requiert un apprentissage que l'éducation somatique est en mesure de favoriser. On y apprend à sentir et à ressentir. On ne cherche pas à expliquer, à analyser ou à diagnostiquer des façons de procéder, mais bien à prendre conscience de l'usage que l'on fait de soi en mouvement dans le moment présent. Cet apprentissage sous-tend une prise de conscience de nos habitudes pour se donner accès à d'autres options. Aux dires de Feldenkrais, il faut identifier *ce que nous ne savons pas que nous ne savons pas* si l'on souhaite contourner ces habitudes, ce qui n'est pas sans rappeler les propos de Karsenti et Savoie-Zajc cités précédemment. Seule une meilleure connaissance de soi peut permettre de « révéler et [d']améliorer les dysfonctionnements somatiques qui demeurent normalement inaperçus, même s'ils entravent le bien-être et l'agir » (Shusterman, 2007, p. 34). Dans ce processus d'autoéducation, l'individu découvre comment il peut apprendre de nouvelles façons de sentir, de bouger, d'agir et de penser. Ce faisant, il arrive à mieux traduire ses intentions en actions, tant au plan physique, émotif, que mental.

L'éducation somatique eut d'abord pour effet de révéler le phénomène dissociatif avec lequel je composais inconsciemment, pour ensuite permettre d'identifier les mécanismes sous-jacents et d'agir sur ceux-ci – incluant mes comportements névrosés qui, selon Feldenkrais (1949), se manifestaient par des actions allant à l'encontre de mes intentions.

Comme en témoigne mon carnet de plongée, chaque découverte me rendit plus disponible aux découvertes suivantes. Des changements devaient prendre place pour que « de nouvelles difficultés non perçues jusqu'[alors puissent] surgir » (Feldenkrais, 1993, p. 20). Dans cette chronologie « somatique », le sens du corps put émerger au gré du processus d'apprentissage, un processus qui, en plus d'enrichir mon répertoire sensorimoteur, vint également contribuer au développement de ma subjectivité.

### ***3.2 Apprendre à être l'océan***

J'ai considéré mon corps comme un instrument pendant plus de 30 ans. Tout ce temps, j'eus la perception d'*avoir* un corps plutôt que d'*être* mon corps. Pour ma recherche, je partis du principe qu'un apprentissage sensoriel était nécessaire pour que le sens du corps puisse émerger à nouveau. Étrangement, je ne crois pas avoir vraiment envisagé, à ce moment, que le développement de ma subjectivité était aussi en cause. Je constate qu'en réalité, ma recherche s'amorça à l'époque sous un angle dualiste, et ce, même si j'adhérais aux fondements de la somatique. Embrasser ce nouveau discours ne pouvait effacer aussi rapidement 30 années d'objectivation du corps. Je réalise maintenant avoir perçu le caractère « engourdi » de mon rapport au corps comme relevant davantage de celui-ci que de moi. Je me considérais comme fonctionnelle, pendant que mon corps, lui, ne l'était pas. Le processus d'éducation somatique entrepris révéla qu'il n'en était rien et que ma subjectivité avait été autant hypothéquée par l'inceste et son contexte que mon rapport au corps, les deux étant interreliés. Comme mentionné en introduction, je pris conscience au cours de ma recherche que les discours familiaux et judéo-chrétiens ayant marqué mon éducation avaient probablement eu autant d'impact sur la construction de mon identité et de ma relation au corps que les événements eux-mêmes (Beaudry, 2015). Du déni à l'abnégation, en passant par la normalisation, la banalisation et la culpabilisation, mon expérience de l'inceste n'avait jamais été réellement considérée, ni priorisée. Aussi je crois que la première assise que m'a procurée l'éducation somatique pour la compréhension et l'évolution de mon rapport au corps fut la possibilité d'accorder une valeur à mon expérience et, par conséquent, de rencontrer mon corps-sujet.

#### ***3.2.1 Une pédagogie au service de la subjectivité***

Le discours de l'éducation somatique vint introduire une tout autre façon d'aborder mon corps. Tout d'abord par la découverte de la lenteur. Feldenkrais (1975) considère que le temps est l'élément clé de l'apprentissage; que ce soit pour « désorganiser le système nerveux de ses habitudes [ou] pour le réorganiser, il [importe de] se donner le temps » (Fortin, 2001, p. 47). Le recours à la lenteur permet de mieux *expérimenter* le mouvement et de percevoir des détails qui autrement nous auraient échappé. Apprendre à m'accorder du temps me permit d'explorer, de remettre en question mes façons de faire. Grâce à ce

changement de rythme, je quittai une forme de pilotage automatique. Il devint progressivement possible de m'y rencontrer, petit à petit, étape par étape. Les leçons étant guidées verbalement, les qualités du langage eurent aussi beaucoup d'importance. Parmi ces qualités, la plus déterminante fut pour moi le choix du vocabulaire utilisé pour m'inviter à faire ou à ne pas faire un mouvement donné, ou encore à adapter ce qui m'était inconfortable. À travers cet accompagnement sensible, où des choix étaient offerts, je réappris à prendre soin de moi en m'appropriant les différentes propositions de mouvement, ce dont témoigne d'ailleurs l'un des extraits partagés. Je retrouvai la liberté de penser et d'agir, par et pour moi-même.

En valorisant le confort et le plaisir plutôt que l'effort et la résistance, l'éducation somatique vint définitivement bousculer mes habitudes d'utilisation du corps. Plus le mouvement est petit, moins l'on mobilise nos schémas habituels dans son exécution (Reed et Stephens, 2002). On apprend ainsi à mieux sentir les nuances et les différences, à discriminer l'efficace de l'inutile, à rendre l'inconfortable confortable. Cela me permit d'identifier les tensions localisées dans ma mâchoire et dans ma cage thoracique, notamment, pour ensuite apprendre à les modifier, voire à les désamorcer. Dans cette quête de subtilité, l'« instrument » qui me servait de corps devint un « partenaire »; cette association fut le préalable nécessaire pour le passage d'un corps-objet à un corps-sujet.

Le corps étant le « médium fondamental et inaliénable de la perception, de l'action et de la pensée » (Shusterman, 2007, p. 7), modifier mon rapport au corps eut un impact sur ma façon d'être au monde et de percevoir le monde. En développant ce que Shusterman (2007) appelle une *conscience somatique réflexive*, soit une conscience pouvant à la fois être ressentie physiquement et analysée rationnellement, j'ai pu commencer à me libérer « de l'emprise déformante des habitudes corporelles fautives qui entrav[ai]ent [m]a performance sensorielle » (p. 34). Quitter un ancrage en eaux troubles pour faire l'expérience d'un corps sensible fut non seulement le début d'une nouvelle relation au corps, mais aussi d'une nouvelle relation à soi, les deux étant, encore une fois, inséparables.

### ***Conclusion – Perméabilité entre apprentissage somatique et thérapie***

Jusqu'à ce que je découvre la méthode Feldenkrais d'éducation somatique, j'ai perpétué un état d'anesthésie somatique pour éviter de faire l'expérience de mon *soma*/corps sensible. À mes yeux, il n'en demeurait que plus fonctionnel, une perception qui en a longtemps favorisé l'objectivation. Si les mécanismes auxquels j'eus recours firent de moi une personne résiliente, mon objectivation du corps me rendait néanmoins dysfonctionnelle à bien des égards. Constatant aujourd'hui que plusieurs blessures et problèmes de santé ont découlé de mon incapacité à percevoir mes sensations dans le passé, je saisis mieux la portée pernicieuse du phénomène. Ce constat soulève un questionnement quant à la valeur soi-disant « fonctionnelle » d'une résilience ancrée dans une dissociation du corps. Je crois

que la notion de conscience de soi en matière de résilience est un sujet qui mérite d'être davantage étudié et documenté au plan expérientiel.

La rencontre du corps sensible contribua au développement de ma subjectivité, et renouer avec ma subjectivité me fit rencontrer le corps sensible. Dans la nouvelle relation à soi née de cette réciprocité, je suis parvenue à identifier par moi-même un bon nombre d'habitudes conditionnées qui nuisaient à mon bien-être. Avant le printemps 2007, je croyais pourtant être dotée d'une telle conscience. Je me connaissais en fait bien peu. C'est pourquoi j'en conclus que devenir conscient de soi est quelque chose qui s'apprend, et qu'une telle éducation de la conscience peut générer des bienfaits thérapeutiques collatéraux. Si l'éducation somatique se distingue de la thérapie par définition, ces deux univers n'en demeurent pas moins perméables, le premier pouvant entre autres servir le second. En contribuant à une meilleure connaissance de soi, l'apprentissage somatique est susceptible de devenir un important moteur de changement. Bien qu'une telle démarche puisse ne pas convenir à tout le monde, la prise en charge encouragée par l'apprentissage somatique a permis, dans mon cas, de mettre en lumière plusieurs problèmes – voire « incompétences » – et de développer un réel pouvoir d'action sur ceux-ci. En apprenant à sentir et à ressentir, l'apprentissage somatique m'a donné les moyens d'agir sur des troubles jusque-là inconscients ou asymptomatiques.

Considérant les statistiques effarantes en matière d'agression sexuelle (impliquant des enfants notamment), j'ose penser que je ne suis pas la seule victime à avoir développé un rapport au corps complexe au fil des ans. Puisque c'est à travers la corporéité qu'une personne « peut arriver [...] à se comprendre et à nommer ce qui se passe en elle, [à] saisir tout le sens de la relation qu'elle entretient avec son corps. » (Chrétien, 1996, p. 7), j'estime qu'apprendre à faire l'expérience du corps sensible dans le contexte d'un rapport au corps « déficient » est un sujet qui appelle le développement d'un plus grand nombre de savoirs expérientiels. Aussi j'espère que la mise en partage de ma démarche autoethnographique inspirera d'autres chercheurs à approfondir le sujet.

### **Remerciement**

Je remercie madame Sylvie Fortin qui a encadré la rédaction de mon mémoire de maîtrise. Je lui exprime ma gratitude pour sa vision et son humanité et lui suis reconnaissante d'avoir cru en la pertinence de ce projet de recherche.

## Références bibliographiques

- Association internationale des victimes de l'inceste (AIVI). (2015, 25 mai). *Liste des conséquences, séquelles d'inceste. Le syndrome post-inceste chez les femmes et les hommes*. [En ligne]. Accès : <http://aivi.org/fr/vous-informer/consequences-de-linceste/liste-des-consequences>.
- Beaudoin, C. (2000). *Le phénomène d'intégration des apprentissages somatiques dans la vie quotidienne de l'apprenant*. Thèse de doctorat, Université Laval.
- Beaudry, L. (2011). *Quitter un ancrage en eaux troubles : l'éducation somatique et le rapport au corps de la femme incestuée (une autoethnographie)*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- Beaudry, L. (2015). Somatic education and embodied discourses : using the Feldenkrais method to challenge dominant discourses in the sexually abused context. *Journal of dance and somatic practices*, 7(1), 21-30.
- Blume, E. Sue. (1990). *Secret survivors: uncovering incest and its aftereffects in women*. New York, NY : John Wiley and Sons.
- Chrétien, M. (1996). *L'inceste à l'enfance et la relation au corps chez deux femmes adultes : étude comparative de l'expérience du corps chez deux femmes incestuées à l'enfance et deux autres n'ayant pas vécu de traumatisme sexuel*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- Cyrulnik, B. (1998). *Ces enfants qui tiennent le coup*. Paris : Hommes et perspectives.
- Daigneault, I., Cyr, M. et Tourigny, M. (2003). Profil psychologique d'adolescentes agressées sexuellement et prises en charge par les services de la protection de la jeunesse. *Santé mentale au Québec*, 28(2), 211-232.
- De Beauvoir, S. (1949). *Le deuxième sexe*. Paris : Gallimard.
- De Becker, E. (2009). Inceste et facteurs de résilience. *Annales médico-psychologiques, revue psychiatrique* 167(8), 597-603.
- Eisner, E. (1993). Forms of understanding the future of educational research. *Educational Researcher*, 22(7), 5-11.
- Feldenkrais, M. (1949). *L'être et la maturité du comportement : une étude sur l'anxiété, le sexe, la gravitation et l'apprentissage*. Paris : Espace du Temps présent.
- Feldenkrais, M. (1975). *Learn to learn*. États-Unis : The Feldenkrais Institute.
- Feldenkrais, M. (1993). *Énergie et bien-être par le mouvement : le classique de la méthode Feldenkrais*. France : Dangles.
- Fortin, S. (2001). Devenir expert de ses sensations. *Art fusion. Les actes du congrès 4 arts*, (p. 43- 50). Québec.
- Hanna, T. (1986, Spring - Summer). What is somatics? *Somatics® magazine-journal of the bodily arts and sciences*, 5(4), 4-8.
- Hanna, T. (1988). *Somatics; reawakening the mind's control of movement, flexibility and health*. Cambridge, MA : Perseus Books Group.
- Hanna, T. (1989). *La somatique*. Paris: Inter-éditions.

- Houareau, M.-J. (1978, Octobre). La méthode Feldenkrais : connaissance de soi. *Psychologie*, 59-64.
- Joly, Y. (1994). Des psychothérapies d'orientation corporelle, à la méthode Feldenkrais. *Bulletin d'Accueil APMF*, 31-38.
- Joly, Y. (2015), L'éducation somatique (en ligne).  
Accès : [http://fr.yvanjoly.com/index.php/Education\\_somatique](http://fr.yvanjoly.com/index.php/Education_somatique)
- Kendall-Tackett, K.A., Williams, L. M. et Finkelhor, D. (1993). Impact of sexual abuse on children : a review and synthesis of recent empirical studies. *Psychological bulletin*, 113 (1), 164-180.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *Recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Reed, C. et Stephens, J. (2002). Feldenkrais Method. Dans P. Coughlin (Dir.). *Principles and practice of manual therapeutics*. Philadelphie : Churchill Livingstone.
- Rothschild, B. (2008). *Le corps se souvient. Mémoire somatique et traitement du trauma* (trad. F. Ducène). Bruxelles : Éditions de Boeck Université.
- Rouquet, O. et Joly, Y. (2008). Éducation somatique. Dans P. Le Moal (Dir.). *Dictionnaire de la danse (Nouvelle édition)* (p. 805-806). Paris : Larousse.
- Shusterman, R. (2007). *Conscience du corps : Pour une soma-esthétique* (2e éd.). Paris : Éditions de l'Éclat.

### **Notice biographique**

Lucie Beaudry est professeure en études théorico-pratiques des formations corporelles et somatiques au Département de danse de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Elle détient une maîtrise en danse et un diplôme d'études supérieures spécialisées en éducation somatique (méthode Feldenkrais) de l'UQAM, ainsi qu'une certification en Movement-based Expressive Arts Education and Therapy du Tamalpa Institute en Californie. Elle est actuellement étudiante au doctorat interdisciplinaire en santé et société à l'UQAM avec un projet de recherche alliant éducation somatique et danse adaptée en neuroadaptation.

[beaudry.lucie@uqam.ca](mailto:beaudry.lucie@uqam.ca)