



HAL
open science

Récits de formation

Martine Lani-Bayle

► **To cite this version:**

Martine Lani-Bayle (Dir.). Récits de formation : Chemins de formation au fil du temps... N°4. Martine Lani-Bayle. Le petit Véhicule, 4, 2004, Chemins de formation au fil du temps..., Martine Lani-Bayle, 2-84273-346-0. hal-01244299

HAL Id: hal-01244299

<https://hal.science/hal-01244299>

Submitted on 25 Jan 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

CHEMINS DE FORMATION

au fil du temps...
Récits de formation

Chemins de formation au fil du temps...

ISSN 07600070 – ISBN 2-84273-346-0

Éditée par :

Association des Éditions du Petit Véhicule
20, rue du Coudray
44000 Nantes – France
Tél.: 02 40 52 14 94 – Fax: 02 40 52 15 08
e-mail: epv2@wanadoo.fr

et

Université de Nantes – Formation continue
2 bis, boulevard Léon Bureau – BP 96228
44 262 – Nantes Cedex
Tél.: 02 51 25 07 25 – Fax: 02 51 25 07 20

revue publiée avec le concours
du Centre national du livre

Directrice scientifique de la publication :
Martine Lani-Bayle

Comité de rédaction :



Équipe 'Transform' (transdisciplinarité et formation) de l'Université de Nantes, service de formation continue, sciences de l'éducation, sous la responsabilité de **Martine Lani-Bayle**, professeur en sciences de l'éducation, avec plus particulièrement **Marc Chatellier**, **Françoise Chavannes**, **Lyliane Gendre**, **Patrick Hanarte**, **Élisabeth** et **Yves Heutte**, **Benoît Huet**, **Marie-Anne Mallet**, **Anne-Marie Riss**, **François Texier**, **Vanessa Vilo...**

Crédits photographiques :

Patrick Hanarte (p. 7, 16, 26, 41, 42, 48, 57, 66, 78, 87, 98, 101, 108, 114, 124, 136, 146, 159), **Maryse Rougier** (p. 28, 29, 30, 58, 59, 74, 75), **A. Ronxin** (p. 89), **André Vidricaire** (p. 95).

Illustration :

Bibliothèque de l'ornement (p. 51), **A. Ronxin**
(illustration 1^{ère} de couverture).

Photo couverture :

COMITÉ SCIENTIFIQUE

Mesdames et messieurs les professeurs :

De l'université de Nantes

Daniel Briolet (lettres), **Joëlle Deniot** (sociologie), **Gérard Emptoz** (histoire des sciences et des techniques), **Olga Galatanu** (linguistique), **Philippe-Jean Hesse** (droit) et **Thierry Patrice** (médecine).

Au plan national, en sciences de l'éducation

Jacques Ardoino, **Philippe Meirieu**, **Gaston Pineau** et **André de Peretti**.

Au plan national, en dehors des sciences de l'éducation

Boris Cyrulnik (neurologie, psychiatrie, éthologie clinique), **Vincent de Gaulejac** (sociologie clinique), **Albert Jacquard** (polytechniques et génétique des populations), **Jean-Louis Le Moigne** (sciences des systèmes), **Michel Maffesoli** (sociologie), **Edgar Morin** (sociologie) et **Jacques Nimier** (mathématiques et psychologie clinique).

Au plan international

Teresa Ambrosio (sciences de l'éducation, Lisbonne, Portugal), **Luc Carton** (philosophie politique, Belgique), **Mireille Cifali** (psychologie et sciences de l'éducation, Genève, Suisse), **Olga Czerniawska** (théorie de l'éducation, Lodz, Pologne), **Guy De Villers** (psychanalyse, Louvain, Belgique), **Pierre Dominicé** (sciences de l'éducation, Genève, Suisse), **Ettore Gelpi** (1933-2002) (politique internationale et formation des adultes, Italie), **Tsuneyo Ishidoh** (philosophie et sciences de l'éducation, Tokyo, Japon), **Guy Jobert** (sociologie et sciences de l'éducation, Genève, Suisse), **Meirecele Caliope Leitinho** (sciences de l'éducation, Ceara, Brésil), **Ewa Marynowicz-Hetka** (pédagogie sociale, Lodz, Pologne), **Jacques Rhéaume** (sciences de la communication, Montréal, Québec), **Fabio Vasconcelos** (géographie, Fortaleza, Brésil) et **André**

TABLE DES MATIÈRES

Éditorial

par Anne-Marie Riss 5

DOSSIER : SÉMINAIRE DE JUIN 2001

A 1 – LES INTERVENTIONS

Bildung et récit de vie

par Christine Delory-Momberger 13

Perceval de Chrétien de Troyes

et le roman de formation

par Patrick Paul 24

Figures féminines dans l'imaginaire de l'Ouest

par Françoise Chavannes 33

Wilhelm Meister, de Goethe, un personnage

entre récit d'expérience et récit de formation

par Marie-Christine Thibault 36

La formation dans *Les Voyages extraordinaires*

de Jules Verne

par Michel Fabre 47

Chef-d'œuvre et récit de formation

par Patrice Leguy 55

Mouvements et moments de formation

par Hervé Prévost 61

A2 – LES RÉACTIONS

Du *Bildungsroman* au récit de formation...

et à la chanson

par Gaston Pineau 73

Temporalité et construction du sujet par le récit

par Renée Houde 76

Retour de séminaire

par Marie-José Guillin 82

Germaine et moi

par Anne-Marie Riss 84

La *Bildung* vue de ma cuisine...

par Catherine Bouiller-Parizot 88

B – VARIATIONS: ÉCRITURE ET RE- CHERCHE

Comment l'écriture m'a ouvert le monde

par Jean-Claude Salomon 93

Chère petite...

par Chantal Launay 97

Œdipe je t'aime!

par Myriam Hugon 100

AUTREMENT

Accompagnement métissé

par Dominique Violet 105

La recherche narrative au service

de la recherche-action intégrale systémique :

un apprentissage adulte réussi

par André Morin 113

L'accompagnement dans la formation

des éducateurs spécialisés : entre construction

de l'identité professionnelle et autonomie du sujet <i>par Christophe Niewiadomski</i>	122
Entre « comprendre et réussir » et « réussir et comprendre » : le cas d'une formation qui enchevêtre ces processus <i>par Franck Vialle</i>	132
<i>Le Stade de Wimbledon</i> un roman et un livre de formation <i>par Thierry Discaz</i>	140

ENVIE DE DIRE

Qui sait ce que l'avenir nous réserve ? <i>par Yann Résal</i>	145
Connaissance de soi et formation <i>par Lyliane Gendres</i>	149

À l'écoute de Jacques Lévine <i>par Martine Lani-Bayle</i>	151
Tu la regardes ta colère <i>par Christian Fournival</i>	154
Voie sans issue <i>par François Texier</i>	156
Être ou ne pas être un enfant significatif <i>par Lyliane Gendres</i>	158

LECTURES DÉCOUVERTES

PETITES ANNONCES ET INFOS

À noter...	177
------------	-----



« *Der Knabe da wünscht weislich zu entsteh.* »
(Cet enfant-là voudrait sagement venir au monde.)

GOETHE, *Le second Faust*

ÉDITORIAL

NOUS ressemblons à nos ancêtres, c'est d'accord. Mais jusqu'à quel point ?

Les participants du colloque de juin 2001, autour des étudiants de la première promotion du DUHIVIF (diplôme universitaire d'histoires de vie en formation), ont eu de quoi s'interroger. La question était : « Que peut-on savoir des sources historiques de la démarche d'histoire de vie ? » Christine Delory-Momberger, Patrick Paul, Georges Bertin et Marie-Christine Thibault nous expliquèrent que les origines furent d'abord spirituelles, avec la mystique initiatique des chevaliers ou la rude religiosité des pères fondateurs. Puis cet idéal s'enrichit de la confrontation à de nouvelles valeurs et se sécularisa. Michel Fabre montra comment l'œuvre de Verne se fait l'écho des anciens récits de formation, grâce au voyage où alternent épreuves et problèmes, autre quête du savoir ou quête d'un autre savoir. La littérature se met au service de l'éternel questionnement du monde. De grands noms

jalonnent le chemin de la construction de soi et Saint-Augustin, Chrétien de Troyes, Thomas à Kempis, Goethe, Jules Verne... ont été convoqués.

À travers eux s'esquisse puis s'impose une kyrielle d'ancêtres assez surprenante. Gauvain et Perceval, Iseult et Mélusine, les liseurs du zodiaque, la dame à la licorne. Il y a aussi les gros souliers ferrés des marcheurs, un théâtre de marionnettes et des navigateurs autour du monde. Quelle engeance ! Les praticiens des histoires de vie en formation parcourent la galerie des portraits sans cacher leur gêne, leur perplexité ni leur étonnement. Le front sourcilleux d'un aïeul prédicateur, les yeux à fleur de tête d'un oncle inspiré, les chevilles fragiles de l'arrière-grand-mère sentimentale... nos ancêtres ne nous ressemblent pas, on rechigne à reconnaître la parenté. J'ajouterai malicieusement que certains traits ont surpris... ceux qui en sont porteurs !

Oui, on prend un risque à interroger l'histoire, celui d'apprendre la vérité sur ses origines. Un peu

comme le jour où on a compris que maman aussi avait été petite fille, et sa maman petite fille avant elle. Ce qui est une évidence de départ pour les intervenants spécialistes demande un temps d'adaptation au public. À savoir que les configurations historiques successives sous-tendent la marche présente. Quand on s'est d'abord investi dans ce présent, comme pour les étudiants du DUHIVIF par exemple lors d'une année de travail personnel et collectif, c'est l'épreuve ! Pourtant, Hervé Prévost le confirme : l'autoformation existentielle gagne à une confrontation aux formes initiatiques, telles que le *Bildungsroman* peut les présenter. Et cela produit des chefs-d'œuvre, comme le montre Patrice Leguy. Dès lors, les apports de Christine Delory-Momberger et Marie-Christine Thibault réinterrogent les approches contemporaines, comme la table ronde clôturant le colloque l'a montré. Renée Houde a donné ses impressions à chaud et l'équipe *Transform'* a continué la réflexion grâce aux remarques des uns et des autres, exprimées après-coup.

N'ayant pas assisté à cette rencontre, j'y ai ensuite introduit Germaine en passagère clandestine. Contemporaine et amie de Goethe, Germaine adorait les histoires de chevalerie qu'elle contribua à réintroduire dans la culture française. Femme courageuse, âme sensible et intrépide démocrate (un brin élitiste), elle fut haïe par Napoléon qui s'acharna à détruire tous ses livres et la contraignit à l'exil. Comme elle avait tout compris et voyait les choses de haut, je me suis permis de lui donner la parole. Le récit de cette nuit initiatique où elle vint me secourir dans mes tâches rédactionnelles prouvera, je l'espère,

que les femmes ne sont pas que des sorcières, des pucelles à marier ou des castratrices en puissance ! Mais au fait, qui est cette Germaine ? Qui a deviné ?

Ce dossier bien épais ne constitue pas les actes de ce colloque (quelques textes plus complets peuvent être consultés sur le site de Martine Lani-Bayle : www.frjp.com/lani-bayle.html). Notre revue, quant à elle, s'est donné une autre tâche. Le document que nous vous proposons reprend l'essentiel des interventions, il est à la fois resserré et enrichi. Nous avons travaillé pour alléger la lecture. Ce qui n'était pas en lien direct avec le thème de la construction de soi (*Bildung*) a été gommé. Nous voulons remercier les auteurs qui nous avaient confié leurs textes et qui ont accepté ensuite de les reprendre et d'y travailler à nouveau, dans l'objectif de cette parution. Comme l'avait dit Gaston Pineau à l'initiative des invitations pour ces rencontres : « On aura les textes. » Les voici. Ils ne parlent pas de vieilleries caduques, ils sont là pour rappeler d'où nous venons.

À la suite du dossier vous retrouverez les rubriques maintenant « habituelles », Variations, Autrement, Envie de dire et Lectures-découvertes. Derrière la variété ainsi convoquée se décline le fil rouge qui fait la trame multicolore de nos chemins de formation, enchevêtrée comme le cordage de pêche qui a donné à cette revue sa ligne picturale maritime.

Bonne lecture et rendez-vous pour le numéro 5 au printemps 2003, qui portera sur les Savoirs de résistance.

ANNE-MARIE RISS

Enseignante, doctorante en sciences de l'éducation

« Attention on va jeter l'ancre
Attention à l'encre que l'on jette. »

GUILLAUME APOLLINAIRE, *Océan de terre.*



SÉMINAIRE DE JUIN 2001

A 1 – Les interventions

A 2 – Les réactions

B – Variations : écriture et recherche

A 1 - LES INTERVEN-

BILDUNG ET RÉCIT DE VIE

QUELLES sont les origines historiques et anthropologiques du modèle de récit de vie qui inspire nos représentations et nos pratiques biographiques? On reconnaît aujourd'hui de mieux en mieux le rôle fondateur joué dans la constitution de ce modèle par le mouvement de pensée qui se développe en Allemagne dans le courant du XVIII^e siècle autour de la notion de *Bildung* et par le schéma du récit de formation qui en représente la forme d'expression privilégiée. On ne peut cependant pleinement comprendre les enjeux de l'intelligibilité biographique inhérente au modèle de la *Bildung* qu'en le référant à ses origines spirituelles et en le saisissant dans le processus de sécularisation dont il est le résultat. On ne peut, par ailleurs, s'expliquer la portée de ce modèle dans les sociétés occidentales développées sans le rapporter à une structure de la conscience individuelle liée à la configuration particulière que prend dans ces sociétés le rapport de l'individu au tout social.

ORIGINES RELIGIEUSES DE L'AUTOBIOGRAPHIE MODERNE

n Du Dieu intime à l'intimité du moi

Dans la littérature critique française relative aux écritures du moi, on doit à Georges Gusdorf, – puisant aux meilleures sources de la documentation européenne, en particulier anglaise et allemande –, d'avoir rendu aux mouvements de spiritualité qui traversent depuis le XVII^e siècle le catholicisme aussi bien que le protestantisme, leur rôle novateur dans l'exploration du moi et dans l'émergence de formes d'écriture personnelle¹. Molinisme espagnol et quiétisme français dans la sphère catholique, piétisme allemand et méthodisme anglo-saxon dans le domaine protestant, s'élevant chacun dans leur contexte particulier contre la rigidité des Églises et l'extériorité du dogme, prêchent un retour à une foi plus simple et plus intime et à un approfondissement du lien individuel avec Dieu. Aussi, les XVII^e et XVIII^e siècles

voient-ils une prolifération des écritures religieuses du moi, la plupart d'entre elles disparues ou oubliées, mais qui ont suscité aussi des œuvres de premier plan comme l'autobiographie du prédicateur puritain John Bunyan (1628-1688) dont le titre développé, tout autant qu'il expose le dessein de son auteur, fixe les règles de ce qui deviendra un véritable genre : « L'Abondance de la Grâce accordée au plus grand des pécheurs, relation brève et fidèle de l'immense pitié de Dieu en Christ à l'égard de son serviteur John Bunyan, où l'on fait apparaître particulièrement l'histoire de sa conversion, ses combats, son angoisse pour son péché, ses terribles tentations, comment il a désespéré de la grâce de Dieu, et comment le Seigneur, à la longue, l'a délivré en Christ de toute culpabilité et de la Terreur qui pesait sur lui... »²

De tous les mouvements appelant à une intimité de la pratique religieuse, le piétisme³ est cependant celui qui est allé le plus loin dans la recherche de l'intériorité et dans la démarche d'exploration et d'auto-contrôle du moi. L'attitude piétiste recommande aux croyants « de s'interroger la plume à la main sur le sens de leur vie et de leur fidélité à Dieu⁴ » en écrivant un journal ou un récit de vie relatant leur itinéraire spirituel et procédant à un examen rigoureux de leur foi. L'exercice quotidien de l'interrogation de la foi repose sur le doute permanent auquel le croyant doit soumettre sa relation à Dieu et sur la méfiance qu'il doit développer à l'endroit des constructions illusives de l'esprit humain et des créations mensongères des forces du mal. Cette suspicion envers soi-même, qui peut conduire jusqu'à la haine de soi, est à l'origine d'une attitude introspective sans

complaisance qui s'attache à poursuivre les faux-semblants et les feintes de l'être et à reconnaître l'existence unique – irréductible à tout autre – de l'ennemi intime que chacun est pour lui-même. Pour le piétiste, l'être intérieur est un labyrinthe qui cache et confond dans ses replis les lumières et les ombres, le bien et le mal. La fonction dévolue à l'acte d'écriture personnelle est de débusquer, de ramener au jour les scories de l'intimité afin de les soustraire à l'indistinction et de permettre que soit posé sur elles un regard public.

La recherche historique et philologique allemande a, depuis longtemps, mis à jour et décrit les liens de filiation entre la pratique autobiographique moderne qui prend son essor dans la seconde moitié du XVIII^e siècle et les écritures spirituelles du Moi. Dans une étude consacrée aux processus de sécularisation qui donnent naissance à l'autobiographie moderne, l'historien Günter Nigg situe le moment décisif de la naissance et du développement de la littérature de confession dans les écrits autobiographiques de August Hermann Francke, l'organisateur du mouvement piétiste et fondateur de l'université de Halle⁵. Dans les fragments de son *Lebenslauf* (parcours de vie), Francke exprime son expérience religieuse sous la forme d'un récit de conversion, dont il dénomme et décrit précisément les phases successives, fixant ainsi le modèle de tout un système de la conversion : reconnaissance des péchés, angoisse du péché, doute de la foi, désir de la rédemption, prière combattante, illumination et certitude de la foi. L'ensemble de ces étapes forme une dramaturgie de la foi articulée autour du combat du pécheur et traversée par la rupture

de la révélation. Le schéma de conversion de Francke sert de protocole spirituel à la pratique de l'écriture personnelle dans les milieux piétistes.

n Contamination et transposition profanes

Les autobiographies piétistes cependant, y compris celle de Francke, ne se réduisent pas à la seule relation de la conversion. Selon des dosages et des équilibres divers, le récit de conversion y coexiste avec le schéma du récit de métier ou d'apprentissage, dont le genre est pratiqué depuis le XVI^e siècle et qui prend pour objet l'acquisition d'un savoir-faire professionnel, qu'il s'agisse du métier de l'artisan ou du cursus d'études du clerc. Cette superposition typologique a des effets de contamination réciproque : l'événement violent et atemporel qui est au cœur du récit de conversion trouve dans le récit de métier un cadre chronologique et topographique, tandis que ce dernier emprunte, pour l'étendre à la vie profane, l'introspection psychologique qui accompagne l'interrogation de la foi. Mais l'harmonisation et l'intégration du récit profane et du récit spirituel ne pourront véritablement s'accomplir que par une mutation du motif religieux, correspondant à une transformation de l'expérience et de la vision spirituelles, lorsque se substituera à la fulgurance et à la radicalité de la conversion le guidage de la Providence, lorsqu'une vision quiétiste de la relation à Dieu remplacera « la polarité verticale de la conversion⁶ » par « la chaîne horizontale des émotions ». S'en remettant à la sagesse et à la volonté divines, le juste (et non plus le pécheur) est guidé tout au long de sa vie par la main de Dieu : il peut alors égrener une histoire religieuse de sa vie,

émaillée de références et de leitmotiv spirituels, dans laquelle les événements profanes viennent se couler sans peine. Un modèle de l'évolution prend alors le pas sur un modèle de la rupture. Il n'y a plus de distorsion narrative entre vie profane et vie spirituelle : leurs cours peuvent se confondre, ils ne dessinent plus des schémas de récit radicalement différents, ils peuvent se couler dans le même genre.

Le passage du motif de la conversion au motif de la providence correspond donc à une sécularisation typologique de l'autobiographie spirituelle. Le même type de récit convient désormais à faire l'histoire de l'expérience religieuse et de la vie profane. Cependant, de la collusion narrative dans le schéma providentiel de l'histoire religieuse et de l'histoire profane, un nouveau type de récit est né, qui n'est plus celui du récit de métier traditionnel : d'une part, dans l'interrogation de la foi, le récit a acquis une dimension d'introspection psychologique que ne connaissait pas le récit de métier ; d'autre part, au motif de la providence il a emprunté un principe d'explication, un mode d'intelligibilité qui soumet le cours de la vie à un dessein qui lui donne sa forme et son sens : l'homme est dans le projet de Dieu, la vie humaine a une destination ; entre les actions, les événements, les rencontres qui font la vie d'un homme, il y a des relations qui font sens, même si ce sens reste caché. Les conditions de la sécularisation de ce modèle seront réunies, lorsque dimension psychologique et modèle d'intelligibilité se rencontreront pour substituer à la causalité providentielle extérieure une causalité psychologique interne tenue pour le véritable moteur de la vie humaine.



Le cours de la vie.

Ce nouvel espace autobiographique ne se départit pas cependant du principe dynamique et du modèle structurel hérités de ses origines religieuses. Dans les autobiographies spirituelles, cet espace était doublement défini : par la relation du croyant à Dieu et par la forme que Dieu imprime à la vie humaine. Deux des dimensions essentielles de l'autobiographie étaient ainsi posées : celle d'un être unifié que présuppose la relation individualisée à Dieu, d'un sujet sur lequel s'exerce la grâce divine et qui y répond par la foi ; celle d'un récit qui trouve son organisation, son orientation, son sens par rapport à l'expérience fondatrice de la manifestation et de la guidance providentielles. L'autobiographie moderne transpose sur le plan profane l'une et l'autre de ces dimensions : la première dans le dispositif énonciatif qui lie de façon contractuelle l'auteur et le lecteur, dispositif que Philippe Lejeune a décrit sous le nom de « pacte autobiographique » et dont il a fait le paradigme du genre autobiographique. Le passage de relais d'un dispositif à

l'autre, de la relation à Dieu à la relation au lecteur, laisse cependant intact ce que l'autobiographie spirituelle présupposait, à savoir l'existence d'un individu-sujet, qui se définit non plus dans sa relation à la divinité, mais dans son rapport spéculaire à l'instance personnalisée d'un lecteur qui lui renvoie et lui garantit son identité de sujet. Le second aspect de cette transposition touche au mode de structuration et de polarisation du récit : les événements fondateurs, les ruptures, les mises à l'épreuve qui scandaient l'expérience de la relation à Dieu et la quête de la foi marquent désormais les étapes d'une quête rétrospective de soi-même. C'est ce modèle providentiel sécularisé que les penseurs de la *Bildung* vont reprendre à leur compte sous la forme du récit de formation, véritable creuset de l'autobiographie moderne.

LE RÉCIT DE VIE COMME ONTOGENÈSE

n Qu'est-ce que la *Bildung* ?

Pour un public français, la notion de *Bildung* est à la fois familière et étrangère. Familière, parce que, sans être précisément nommée, elle est au fondement du modèle qui inspire depuis le XVIII^e siècle la pratique du récit de vie : il y a, en effet, depuis cette époque une sorte d'évidence selon laquelle faire le récit de la vie consiste à rapporter les étapes d'une genèse, le mouvement d'une formation en acte, autrement dit, à raconter comment un être est devenu ce qu'il est. Étrangère, parce que la notion de *Bildung* s'inscrit dans un contexte culturel spécifiquement allemand et qu'elle engage des présupposés dont la connaissance relève d'une histoire culturelle et philo-

sophique.

La notion de *Bildung* a une origine religieuse et mystique : elle est, au départ, l'équivalent allemand de la notion d'imitation ou *imitatio*⁷ telle qu'elle apparaît dans le titre du plus célèbre ouvrage de piété du monde chrétien, *l'Imitatio Christi* ou *Imitation de Jésus-Christ* que l'on doit au moine hollandais Thomas à Kempis (1379-1471). L'*imitatio* est le mouvement par lequel le croyant cherche à intérioriser l'image du Christ, à rendre présent en lui la figure divine, mêlée pour ainsi dire à sa propre existence. Dans le contexte spirituel où elle trouve sa première inscription, la *Bildung* est au centre de la théorie de l'image de Dieu développée par la mystique rhénane : elle désigne le mouvement par lequel le chrétien donne une forme à son âme en s'efforçant d'y imprimer Dieu.

C'est à partir de ce creuset spirituel que le concept de *Bildung* va se développer et se transformer à la fin du XVIII^e siècle chez les penseurs des Lumières allemandes (Lessing, Herder, Humboldt, Schiller, Goethe). Perdant la référence à une divinité personnelle, mais non la visée d'un accomplissement au sein de l'universel, le concept de *Bildung* s'inscrit alors dans une pensée de la totalité : la *Bildung* est le mouvement de formation de soi par lequel l'être propre et unique que constitue tout homme fait advenir les dispositions qui sont les siennes et participe ainsi à l'accomplissement de l'humain comme valeur universelle⁸. Pour cette philosophie de l'humanité, qui s'exprime selon une conception organiciste qui doit beaucoup aux sciences de la vie et en particulier à la botanique, le développement humain est conçu à la

manière d'un germe qui croît et s'épanouit selon ses propres forces et dispositions, tout en s'adaptant aux contraintes de son environnement.

La *Bildung* connaîtra une seconde phase de sécularisation, lorsque, la référence cosmologique et organiciste s'affaiblissant, elle deviendra ce qu'elle est encore pour la culture allemande d'aujourd'hui : une pratique de l'éducation de soi⁹, un souci du développement intérieur, qui désigne toute situation, tout événement comme l'occasion d'une expérience de soi et d'un retour réflexif sur soi-même, dans la visée d'un perfectionnement et d'une complétude de l'être personnel.

n Le roman de formation

C'est cette pensée de la *Bildung*, en tant qu'elle se représente la vie humaine comme un processus de formation de l'être à travers les expériences qu'il traverse, comme un cheminement orienté vers une forme adéquate et accomplie de soi-même (même si elle n'est jamais atteinte), qui est à l'origine du modèle qui, de manière plus ou moins consciente, imprègne encore nos pratiques biographiques contemporaines : dans l'autobiographie littéraire comme dans les pratiques d'histoires de vie en formation qui ont cours aujourd'hui, le récit de la vie continue à apparaître comme un parcours orienté et finalisé par lequel le narrateur retrace la genèse de l'être qu'il est devenu.

C'est sous la forme littéraire du *Bildungsroman* ou roman de formation¹⁰ que s'est construit et imposé le modèle biographique de la *Bildung*. Le *Bildungsroman* se caractérise par une structure qui épouse les étapes du développement du héros, de sa jeunesse à sa maturité : il s'ouvre sur l'entrée du personnage dans le

monde, puis il suit les étapes marquantes de son apprentissage de la vie – les erreurs, les désillusions, les révélations dont elles sont ponctuées –, et il s'achève au moment où il atteint une connaissance suffisante de lui-même et de sa place dans le monde pour vivre en harmonie avec lui-même et avec la société qui est la sienne. Ce schéma a pour nous un caractère d'évidence, parce qu'il est devenu précisément le schéma dominant de la représentation biographique, mais ce qu'il introduit au moment où il se met en place, c'est une définition neuve de la temporalité biographique, qui présente l'image d'une vie en devenir. Mikhaïl Bakhtine, dans *Esthétique de la création verbale*, a fait de cette dynamique temporelle intériorisée le principe même du roman de formation: « L'image du héros n'est plus une unité statique, mais, au contraire, une unité dynamique. Dans cette forme de roman, le héros et son caractère deviennent une grandeur variable [...]. Le temps s'introduit à l'intérieur de l'homme, en imprègne toute l'image, ce qui modifie la signification substantielle de sa destinée et de sa vie¹¹. »

Le roman de Goethe, *Les Années d'apprentissage de Wilhelm Meister* (1796), tenu pour le chef-d'œuvre du *Bildungsroman*, obéit au mouvement de l'autobiographie piétiste: un personnage qui met tout en œuvre pour réaliser ce qu'il croit être sa voie, la vie et l'expérience font faire l'épreuve des illusions qui l'éloignent de lui-même. Mais l'apprentissage de sa vérité, c'est-à-dire de la disposition intérieure qui est la sienne, passe par un chemin qui n'est pas celui de la révélation et de la foi, mais celui de la découverte progressive de soi-même et d'une initiation qui va le

conduire à reconnaître son point d'harmonie avec lui-même, avec les autres et avec le monde. Cette quête d'un soi-même n'est pas la reconnaissance de type platonicien d'une essence personnelle soustraite au devenir et promise au seul dévoilement. Au fil de ses errances – géographiques, sociales, sentimentales ou intellectuelles –, Wilhelm évolue selon les personnages et les situations qu'il rencontre: la vie lui est, de fait, un perpétuel apprentissage dont il ne cesse de tirer ou plutôt d'absorber les leçons (comme une plante ou un organisme vivant absorbe les éléments vitaux de son environnement), jusqu'à ce que se développe en lui la forme propre qui va l'accomplir. Le critique italien Pietro Citati évoque ce processus en recourant à des images constructivistes et organicistes qui rendent bien compte de cette formation en acte: « Il [Wilhelm] gravit, degré après degré, l'escalier spacieux de son existence. Lorsqu'il découvre un nouveau milieu, un nouveau personnage, il comprend et ressent pleinement cette expérience; il s'approprie la nature d'Hamlet et celle de Thérèse, de Jarno et de Lothario, du noble et du bourgeois. C'est ainsi qu'il se forme; il apprend à connaître la réalité; et chaque fois il ajoute une branche nouvelle à son tronc, une marche de plus à l'escalier de sa vie¹². »

Le parcours de formation du personnage du *Bildungsroman* s'inscrit dans une visée finaliste ou téléologique. La ligne générale du parcours d'apprentissage, même si elle peut être entrecoupée d'errances et de retours en arrière, obéit à un élargissement progressif et cumulatif de l'expérience, dans lequel chaque phase de développement apporte une « leçon » qualitativement supérieure à la précédente.

La dynamique du récit, entre une situation initiale d'innocence et d'inexpérience et une situation terminale de maturité et de maîtrise, enchaîne les événements selon une causalité finale qui invite à une lecture rétrospective : c'est à partir de la fin, du but tel qu'il a été atteint (ou manqué) que s'articulent les rapports de cause à effet et que le mouvement de l'apprentissage prend sens pour le lecteur, c'est-à-dire à la fois trouve son orientation et sa signification. Or, cette construction finalisée qui, dans le roman de formation est à la fois un effet de l'art (n'oublions pas qu'il s'agit d'œuvres littéraires, d'œuvres de fiction) et qui répond à une intention didactique (il s'agit d'instruire le lecteur par rapport à sa propre vie), va se transporter, nonobstant la courbe idéale qu'il dessine, dans le modèle de récit biographique qui reste en grande partie le nôtre.

FORMES ET ENJEUX SOCIOPOLITIQUES DE LA CONSCIENCE DE SOI

n Les modèles antérieurs

Le modèle d'intelligibilité biographique, progressif et téléologique, que représente le récit de formation, n'est qu'une des formes sociohistoriques du récit de vie : ce qui signifie que, loin de coïncider avec on ne sait quelle réalité inatteignable de notre vécu, il représente un des modes selon lequel nous élaborons et construisons l'histoire de notre vie, une grille de lecture et d'interprétation par laquelle nous donnons une forme et un sens à un réel fragmentaire, discontinu, hétérogène. Pour bien faire entendre l'inscription sociohistorique de ce modèle, il n'est sans doute pas in-

utile de rappeler qu'il succède et pour une large part se substitue à d'autres représentations du cours de la vie et donc à d'autres types de récits de vie, correspondant à des contextes culturels différents : si l'on examine par exemple le modèle biographique dominant de l'antiquité gréco-latine, celui qu'illustre Plutarque dans ses *Vies des hommes illustres*, on s'aperçoit qu'il relève d'un modèle de la substance, c'est-à-dire d'une définition préétablie, de l'essence d'un être qui est déjà tout contenu en lui-même, avant même de faire l'expérience du cours de l'existence. La biographie ne répond pas ici à la question : « Comment un homme est-il devenu ce qu'il est ? » mais « Comment un homme est-il ce qu'il est ? ». Chacune des *Vies* de Plutarque se présente comme l'illustration d'un caractère, mot qui, en grec, signifie « marque », « empreinte » et qui désigne ce qui est « imprimé », ce qui relève de la substance et non de l'accident. Les situations et les événements de la vie des personnages ne sont que l'occasion de la révélation d'un tempérament préétabli. Révélation et non devenir : la réalité historique et l'environnement biographique ne modifient en rien un ensemble de qualités et d'attitudes données dès le départ, ils ne sont que la toile de fond sur laquelle celles-ci vont trouver à s'actualiser. Les histoires de vie dont Plutarque organise le récit sont l'histoire du dévoilement, de l'actualisation de quelque chose qui était déjà là dès les premières expériences de la vie.

Le modèle du récit de conversion, que nous avons déjà rencontré, met en scène une rupture biographique et spirituelle, articulée sur l'événement de la révélation divine et de la conversion, et qui partage la vie, d'une manière violente et radicale, entre un avant,

qui est le temps de l'errance et du péché, et un après qui est le temps de la foi et de l'existence en Dieu. Dans sa version originelle telle que l'illustrent les *Confessions* de Saint-Augustin, ce modèle du récit de conversion ne renvoie pas non plus à ce qui serait un devenir de l'être à travers l'expérience, ici en l'occurrence à travers l'expérience religieuse ou spirituelle : il juxtapose en quelque sorte deux temporalités également substantielles, celle du péché et celle de la grâce, qui ne peuvent pas se transmuter l'une dans l'autre et qui dessinent des univers clairement séparés. Ce n'est qu'au seuil du XVIII^e siècle que l'autobiographie spirituelle, en particulier dans les cercles piétistes, va explorer les vicissitudes de la foi et engager par conséquent un devenir de l'existence du croyant en Dieu, autrement dit une *Bildung* de type spirituel. L'autobiographie moderne, nous l'avons dit, est née de la sécularisation de cette autobiographie spirituelle qui soumet à l'examen d'une stricte vigilance le devenir toujours menacé de la grâce divine dans l'existence du croyant.

n L'histoire de vie, une construction sociohistorique

La prégnance du parcours de vie dessiné par le *Bildungsroman* dans nos représentations biographiques nous a fait perdre de vue son historicité et oublier la visée d'exemplarité dont il était l'instrument. Nous avons naturalisé le modèle discursif du récit de formation et nous lui avons accordé la créance d'une vérité fondée en réalité. Ce faisant, nous avons objectivé sous la forme d'un savoir constitué et de principes d'action le modèle épistémique (schéma d'intelligibi-

lité) et le modèle praxéologique (schéma de conduite) dont ce récit était porteur : dans la pratique et le discours contemporains, l'histoire de la vie est conçue selon un axe progressif et linéaire, et dessine une trajectoire dont il faut retrouver le tracé pour accéder au sens. Ce modèle vectoriel se décline selon deux dimensions complémentaires : celle de la réappropriation et celle de l'identité. L'objectif de la « réappropriation de son histoire », auquel convie la plupart des formations par les histoires de vie, fait l'hypothèse qu'il y a une histoire et qu'elle a un sens, autrement dit que le sens a déjà eu lieu et que l'entreprise de formation consiste à le retrouver derrière ou sous ce qui le dissimule ou l'empêche d'advenir. La formule plus précise « devenir le sujet de sa propre histoire » est à ce titre tout à fait significative puisque, posant comme des évidences les deux termes du sujet et de l'histoire, elle laisse entendre que la formation a pour objet de renouer le lien entre ces deux entités reconnues comme séparées, dissociées, mais dont l'existence en tant que telle n'est pas problématisée. Le thème de l'identité (rechercher, reconnaître, trouver son identité), s'il reprend la dimension de la temporalité (se reconnaître dans une histoire), y ajoute celle de l'unification : l'identité est conçue comme le propre d'un être qui fait un avec lui-même dans le temps et dans l'espace, qui a intégré la diversité de ses appartenances, résolu ses disparités, trouvé le principe de son unification et qui poursuit la réalisation de son être unifié dans le fil du chemin où il a reconnu *sa trace*.

Le terme même d'histoire de vie et les contextes dans lesquels il est utilisé (faire l'histoire de sa vie, se réapproprier son histoire) prêtent à croire que les

choses sont « derrière soi », que les événements passés de la vie ont une forme et un sens en eux-mêmes, autrement dit qu'ils font histoire, et qu'il suffirait de reconstituer cette histoire pour accéder à la réalité et à la vérité d'un vécu dont le sens est resté caché, aliéné, refoulé (selon les référents théoriques que l'on se donne). Les conceptions qui s'expriment ainsi semblent céder à une forme de réalisme psychologique en accordant la créance d'une réalité vécue à des représentations et à des constructions qui correspondent à des modèles d'intelligibilité sociohistoriques, ici largement hérités. Si l'on veut échapper à la naturalisation et à l'objectivation de ces modèles dans des formes figées de représentations se donnant pour la réalité, il convient de reconnaître le caractère historique et construit du schéma d'intelligibilité qu'ils proposent¹³.

n Contextes et héritages

Le récit de formation tel que l'inaugure et l'impose le *Bildungsroman* correspond à un stade sociohistorique de la relation entre « individu » et « société ». Dans les sociétés occidentales modernes, on peut situer à la Renaissance le commencement du processus d'individualisation qui conduit à la fois à une intériorisation et à une objectivation de la représentation individuelle : la centralisation étatique des pouvoirs, du fait de la moindre proximité et de l'affaiblissement matériel des contraintes collectives, entraîne une intériorisation des procédures de contrôle et des règles de conduite ; la différenciation croissante des fonctions sociales, l'interdépendance de plus en plus grande des individus entre eux ont pour conséquence une représentation objectivée de l'individu et de la

société tenue pour deux réalités distinctes et opposées¹⁴. Le sujet cartésien, autonome et séparé, est la traduction philosophique de ce for intérieur sous lequel on se représente l'individualité. Dans le domaine sociopolitique, le processus d'individualisation trouve son expression dans la montée en puissance et dans la domination progressive d'une classe sociale, la bourgeoisie, qui, dans l'Europe de la fin du XVIII^e siècle, est en passe de concentrer entre ses mains l'essentiel des pouvoirs politiques, économiques, culturels. La société bourgeoise, fondée sur le capital et sur la transformation du monde par le capital, ne se définit pas seulement par les rapports de production et les rapports de pouvoir qu'elle installe, mais aussi par un ensemble de représentations touchant à la relation de l'individu à la société et déterminant une structure particulière de la conscience de soi. La conception de l'individu qui prend forme avec la société bourgeoise est celle d'un être responsable et autonome (c'est le Je philosophique), qui se fait par lui-même, qui a à faire son chemin dans la vie, qui doit trouver sa place dans la société. Cette représentation d'un devenir individuel porteur de transformation intègre les notions de concurrence, de risque, de lutte pour la vie, mais aussi d'éventail des possibles, d'alternatives, de choix. On ne s'étonnera pas que la notion philosophique et morale de la *Bildung* s'élabore dans ce contexte sociohistorique et qu'elle trouve un terrain favorable dans les représentations de l'individu qui lui sont liées.

C'est dans la forme de conscience de soi qui définit l'individu de la société bourgeoise que vient prendre place le modèle biographique du récit de formation. On peut d'ailleurs se demander si la forme ontogéné-

tique du récit de formation, en tant qu'il fait intervenir une temporalité et un devenir individuels, est possible ailleurs que dans le contexte de la société bourgeoise : les sociétés paysannes ou les sociétés aristocratiques semblent ne pas pouvoir développer ce modèle dans la mesure où, d'une part, la représentation et le vécu des individus y sont renvoyés à des appartenances collectives pour lesquelles le Nous l'emporte de beaucoup sur le Je, et où, d'autre part, ces sociétés reposent sur une conception de la temporalité (temporalité cyclique, transmission générationnelle) qui exclue l'évolution et le devenir. Le récit biographique dans ces sociétés ne peut être que le récit de l'identification de l'individu aux représentations et aux valeurs collectives et, s'il s'agit de récit d'apprentissage, celui de la reproduction du même et du processus de mise en adéquation de l'individu aux modèles de savoir-faire ou d'état (d'établissement) que lui imposent ses appartenances. Dans les structures relativement fermées et rigides que constituent les sociétés traditionnelles, où les fonctions sociales sont proportionnellement encore peu différenciées et se transmettent à l'identique de génération en génération, les individus ne disposent pas de l'éventail de possibilités et d'itinéraires, et donc de la marge de choix et de risques, qu'implique le récit de formation. Seul l'individu des sociétés dites développées, fondées sur la spécialisation et la différenciation des fonctions sociales, sur l'interdépendance individuelle et sur la multiplication des réseaux, peut recourir à des projections biographiques intégrant des formes de devenir et de réalisation individuelles et impliquant l'initiative, l'autonomie et la responsabilité d'un acteur maître de ses choix d'existence. Il va sans

dire que cette représentation de la conscience de soi biographique est de nature idéologique, qu'elle est produite par les formes du rapport individu-société dans les sociétés développées, et qu'elle n'infère en rien la réalité des choix et des itinéraires d'existence présumés. Mais il convient de reconnaître tout aussi bien que cette structure idéologique du Moi biographique produit de la réalité non seulement psychologique et individuelle, mais également sociale et politique, soit en termes d'accomplissements de carrières, de connivences et de solidarités de classe ou de groupe, soit en termes d'échecs, de frustrations, de manifestations protestataires et de mouvements sociaux. Il nous semble que c'est ce modèle de projection biographique, né de l'inscription particulière de l'individu dans les sociétés bourgeoises libérales qui, quelle que soit notre appartenance sociale, quelle que soit notre adhésion politique et idéologique à cette forme de société, continue à informer nos représentations et nos pratiques.

Si nous récapitulons l'ensemble des éléments que nous avons agencés pour décrire le modèle de récit et d'intelligibilité biographiques que nous devons à la *Bildung*, nous constatons la corrélation de plusieurs facteurs : corrélation narratologique du récit providentiel et du récit de formation, corrélation psychologique de l'interrogation de la foi et de l'introspection séculière, corrélation sociopolitique d'une forme de société et d'une structure de la conscience de soi. Et tous ces facteurs convergent à leur tour pour construire une certaine représentation de l'individu, de son histoire, de son rapport à la société, qui trouve

son expression dans le récit de formation. Nous sommes plus que les héritiers de cette représentation de l'individualité dont nous avons tenté de retracer l'émergence: avant qu'une autre forme de société, dont nous percevons ici et là les signes, fasse advenir un stade nouveau du procès de civilisation, avant que ne se transforment nos représentations de la conscience individuelle, c'est dans le présent de notre histoire collective que nous faisons de la *Bildung* et du récit qu'elle engendre le modèle qui donne sa forme et son sens à l'histoire de notre vie.

CHRISTINE DELORY-MOMBERGER
Maître de conférences à Paris-13/Nord

1. GUSDORF (G.), *Lignes de vie* (vol. I: *Les Écritures du moi*; vol. II: *Auto-bio-graphie*), Paris, Odile Jacob, 1991. On lira en particulier le chap. IX du vol. I, « Retour aux origines », pp. 195-238.

2. GUSDORF (G.), *op. cit.* p. 214.

3. Le piétisme est fondé en Allemagne au sein de l'Église évangélique luthérienne par le pasteur Philipp Jacob Spener (1635-1705), dont l'ouvrage *Pia Desideria* (1675) insiste sur la nécessité de la piété personnelle; le mouvement se développe ensuite sous l'action de August Hermann Francke (1663-1727), qui lui donne son ancrage universitaire et assure son rayonnement dans les pays allemands; la troisième génération piétiste est marquée par la personnalité du comte Zinzendorf (1700-1760), fondateur de la communauté des frères Moraves qui essaima ensuite en Europe et en Amérique du Nord.

4. GUSDORF (G.), *op. cit.*, vol. I, p. 225.

5. NIGGL (G.), « Zur Säkularisation der pietistischen Autobiographie im 18. Jahrhundert » (« La sécularisation de l'autobiographie piétiste au XVIII^e siècle ») in *Die Autobiographie. Zu Form und Ges-*

chichte einer literarischen Gattung (*L'autobiographie. Forme et histoire d'un genre littéraire*), Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1989, pp. 367-391.

6. NIGGL (G.), *art. cit.*, p. 386.

7. Les deux termes de *Bildung* et d'*imitatio* ont dans leur langue respective le même type de formation suffixale et renvoient aux mêmes unités lexicales (*Bildung* est formé sur *das Bild*, l'image, comme *imitatio* sur *imago*, et renvoie au verbe *bilden*, représenter, former, comme *imitatio* renvoie au verbe *imitari*, chercher à reproduire l'image).

VON HUMBOLDT (W.): « Le vrai but de l'homme, que lui prescrit, non pas l'inclination changeante, mais la raison éternellement immuable, est la formation (*Bildung*) la plus haute et la plus proportionnée de ses forces en un tout. » DUMONT (L.), *L'Idéologie allemande, France-Allemagne aller-retour*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des sciences humaines », 1991, p. 124.

8. Tel est l'« équivalent » retenu par Louis Dumont pour une notion que son inscription spécifique au sein de la culture allemande rend difficilement traduisible. Cf. Louis Dumont, *op. cit.*, p. 108.

9. Forme spécifiquement allemande du roman d'éducation, le *Bildungsroman* représente l'idée vécue de la *Bildung*. Parmi les plus célèbres représentants du *Bildungsroman*: *Les Années d'apprentissage de Wilhelm Meister de Goethe* (1796), *Anton Reiser* de Moritz (1785-1790), *Agathon* de Wieland (1794).

10. BAKHTINE (M.), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1979, p. 227.

11. CITATI (P.), *Goethe*, Paris, Gallimard, 1990, pp. 61-62.

12. Dans mon livre *Histoires de vie, De l'invention de soi au projet de formation*, Paris, Anthropos, 2000, j'ai tenté de retracer quelques-unes des formes sociohistoriques prises par le récit de soi et j'ai rappelé, à la suite des analyses de Wilhelm Dilthey et de Paul Ricœur, les opérations de construction qu'implique la mise

PERCEVAL DE CHRÉTIEN DE TROYES ET LE ROMAN DE FORMATION

LE *PERCEVAL* de Chrétien de Troyes se présente sous la forme d'un texte, initialement écrit en vers et actuellement disponible sous forme de récit en prose. Rédigé en fin de XII^e siècle, cet écrit pourrait être considéré comme le précurseur des romans de formation, c'est au moins l'hypothèse formulée dans cette analyse. Mais préalablement à ce questionnement se pose l'origine même de cet ouvrage, qui présente des interactions avec le thème en question dans ce dossier.

PERCEVAL DE CHRÉTIEN DE TROYES : CONTE, ROMAN OU RÉCIT DU GRAAL ?

Chrétien de Troyes qualifie son texte de roman ou de conte. Le roman *Perceval*¹ présente effectivement en couverture de l'édition² qui sert ici de référence, le sous-titre *Roman du Graal*, confirmé dans l'introduction de l'auteur. Mais Chrétien, dans la même préface, qualifie aussi le texte de conte, et l'on parle

volontiers du Conte du Graal. Le roman pose ses limites et présente une fin invitant le lecteur à réfléchir au sens de sa vie. Le récit, inversement, comme parole vivante, délivre un message à ses semblables. Il n'a pas à convaincre. Il ne s'achève jamais, postulant une suite, une évolution. En parallèle bien sûr, le véritable récit est et demeure le conte qui conseille quand on ne sait plus comment se retourner dans une situation d'impasse, qui renseigne sur les étapes à franchir, qui montre les choses qui nous effraient en nous disant qu'elles peuvent livrer leurs secrets. Le conte enseigne aux hommes comment faire face aux puissances de l'univers. Car c'est toujours l'insuffisance de l'humain qui devient événement formateur en questionnant sur le passage du mythe à l'action.

Pourquoi chercher à préciser, d'emblée, cette interrogation ? Simplement parce que les conséquences historiques de cette catégorisation apparaissent majeures. Certes, les nuances que nous apportons n'appartiennent pas au XII^e siècle. Mais la légende veut

que le texte du *Perceval* n'ait jamais été achevé en raison de la mort de Chrétien vers 1190. Or cette hypothèse, indépendamment de la réalité historique – puisqu'on ne sait pas grand-chose de lui, ni sa date de naissance, ni celle de sa mort – n'a plus lieu d'être si le *Conte du Graal* est un récit. L'inachèvement littéraire serait alors un acte délibéré, un message essentiel voulu par l'auteur. *Perceval* est en effet le plus énigmatique et le plus initiatique des textes qui lui soient attribués. Il constitue un mystère pour les médiévistes. Plus complexe que les autres, l'agencement des épisodes apparaît obscur. On suppose, de même, que deux textes forts différents, celui de *Perceval* et celui de *Gauvain* auraient été réunis après sa mort. Mon analyse remet, nous le constaterons, cette thèse en question. Elle va dans le sens de l'introduction de Chrétien rappelant les Évangiles: « Que ta main gauche ne sache pas ce que fait ta main droite. » Car, nous dit-il, et c'est sans doute l'une des clés de son texte (p. 34), la main gauche (*Gauvain*, on peut le supposer) signifie fausse gloire, hypocrisie trompeuse, la main droite (*Perceval*), charité dissimulée et générosité.

Un autre point fondamental dans cette analyse interprétative concerne *Gauvain*. La lecture, il y a de nombreuses années, du texte avait imprimé l'évidence de la mort de dernier. Or pour Benjamin³, « la mort est la sanction de tout ce que relate le conteur. C'est de la mort qu'il tient son autorité ». C'est chez le mourant que prend forme le savoir et la sagesse d'un homme car il voit défilé, nous dit l'auteur, une série d'images et de visions de sa propre personne dans lesquelles, sans s'en rendre compte, il s'est lui-même

rencontré. C'est de cette expression que surgit l'autorité qui est à l'origine du récit. Nous verrons que *Gauvain*, dans le texte de Chrétien, rencontre effectivement la mort et les visions dont parle Benjamin.

Quel a pu être alors le dessein de Chrétien dans sa rédaction? Au premier plan, avancé dans l'introduction même, on distingue le projet apparent du livre, celui de l'éducation d'un jeune chevalier issu de la noblesse, et la façon dont s'articulent nature et culture. Paul Zumthor dans cette optique⁴ soutient que le dédicataire, le conte Philippe de Flandre, était chargé de l'éducation royale du jeune Philippe Auguste. Le *Perceval* serait alors une sorte de *Télémaque* destiné au petit roi.

Mais au second niveau, que nous précisons ultérieurement, la thèse de Pierre Gallais qui fait du *Perceval* un texte d'initiation est parfaitement concevable. Il semble en effet que Chrétien, riche nous pouvons le supposer d'une auto-formation expérientielle « diurne » et « nocturne », ait voulu discourir sur la problématique de nos deux natures, terrestre et céleste, manifestées par le drame de leur séparation (avec *Gauvain*) ou l'enjeu de leur relation (avec *Perceval*), l'initiation chevaleresque s'inscrivant effectivement, traditionnellement, selon deux modalités fort différentes, la quête terrestre et la quête céleste. Dès lors, ce ne serait plus l'éducation du futur roi mais l'éducation de la royauté potentielle en chacun qui serait l'objet du conte, en précisant les orientations de cette dynamique transformationnelle. Le texte nous immerge alors dans le cours insondable du monde et de la vie en posant la dialectique de l'apparent et du caché, caractéristique de la voie initiatique.

LA CONSTRUCTION DU RÉCIT CHEZ CHRÉTIEN DE TROYES

Le roman courtois repose sur une structure prédéterminée. Le héros doit suivre un itinéraire précis, jalonné d'épreuves initiatiques progressives dont la fonction offre à comprendre un ordre qui, toujours, le dépasse. Chaque aventure provoque une mutation modifiant la destinée et l'entraînant vers un stade nouveau de son évolution.

L'errance du chevalier à travers différents lieux et châteaux, à comprendre comme différents lieux de l'âme accessibles dans un état spirituel particulier, suppose chaque fois des prises de conscience spécifiques. La forêt que traverse le chevalier est une représentation de l'inconscient comme partie chaotique et indifférenciée qui s'oppose aux champs et aux châteaux, structures construites et élaborées de la conscience. La séparation entre les mondes, à comprendre comme différents niveaux de réalité qui nous constituent, est symbolisée par la présence ou la traversée des eaux, par la distinction des jours, mais aussi par la succession des paragraphes et leurs coupures.

Dans la vision traditionnelle de Chrétien, le chevalier et sa dame, indépendamment de toute connotation extérieure, réfèrent à une seule et même réalité intérieure mais séparée au commencement des temps : la dame manifeste l'âme immortelle, la source inspiratrice, le chevalier le Moi mortel, l'individualité agissante composée de nombreuses tendances élémentaires dont il faut pouvoir s'affranchir et se libérer pour se réunifier. La dame, c'est la *Sophia* qui se pré-

sente essentiellement à la conscience imaginative sous la forme d'un être féminin, archétype de la Terre céleste. Mais la nature universelle qui illumine peut devenir, Gauvain en témoignera, puissance existen-



L'errance du chevalier.

tielle d'illusion.

Les héros racontent à leur façon le mythe universel de l'homme, sa chute et son égarement, ses pérégrinations et sa conversion, son retour à lui-même et sa réalisation.

Le *Perceval* aborde l'ensemble de ces thèmes. Son

originalité, simplement, est que le texte va plus loin, mettant en rapport dialectique deux archétypes d'un grand intérêt: Perceval, comme héros solaire, à dominante nocturne, analogiquement « main droite », réalise l'intégralité du cheminement initiatique en réunissant les trois mondes du corps, de l'âme et de l'esprit; Gauvain, héros lunaire et de dominante diurne, comme « main gauche », ne pénètre – nous verrons comment – que deux niveaux de réalité, terrestre et animique.

L'initiation royale et chevaleresque, pour un auteur comme Chrétien, a pour objet, d'ailleurs traditionnel, de réintégrer l'état édénique correspondant à l'union des deux Natures. Pour se faire, le chevalier en quête doit se défaire de toutes ses entraves, chaque épreuve donnant une leçon, une morale. Mais l'originalité du *Perceval* réside dans la description de deux voies possibles, l'une initiatique, correspondant à la résurrection dans la vie manifestant la plénitude de l'être, l'autre, équivalente d'une délivrance, du salut de l'âme *post-mortem*.

Perceval ou Gauvain peuvent représenter, à part entière, des archétypes humains. Chacun évoque, cependant, un type particulier de problématique, Gauvain celui de la personne terrestre et de l'action dominante de la « culture », Perceval celui de la quête intérieure et de la prépondérance de la « nature ». La clé de l'éducation de Perceval repose sur la nature du désir et une élévation dans l'ordre de l'esprit qui va le conduire à ressusciter sa nature originelle dans le monde physique. Gauvain, inversement, repose sur les valeurs éducatives et socioculturelles de son temps, valeurs qui sont impuissantes à elles seules pour auto-

riser l'accomplissement du Grand-Œuvre. Car il applique à la lettre les bases de son éducation chevaleresque. Cette dernière, au bout du compte, se révèle cependant posséder une certaine efficacité puisqu'il parvient à libérer le Château de la Merveille de sa malédiction.

Perceval, inversement, s'engage dans une voie initiatique qui, expérimentalement, devient éducative. Ressusciter le mort en tuant le vif, telle est la base de la pratique initiatique, cette dernière devenant éducative dans l'acceptation la plus haute de l'étymologie du dernier mot, à entendre comme « élévation de la personne ».

« *Educere* », « sortir de » suggère aussi un effort de distinction de façon à s'échapper du collectif pour faire valoir sa singularité. Cette mise en tension est effective pour Perceval, tandis que Gauvain se laisse manipuler par autrui. Le roman initiatique et éducatif de Perceval offre à poser les étapes et les aboutissements de la formation de la personne. Elle se développe sur différents axes, visant à connaître le monde par la quête aventureuse, les autres par l'intégration sociale et amoureuse, et soi-même comme sujet présent qui traverse toutes ces strates.

Extraire de soi en se sortant de soi, c'est passer de la virtualité des puissances potentielles à la vertu des forces actualisées, ce dépassement permanent ne se manifestant qu'en s'oubliant soi-même. La thèse de Chrétien est que « nature » est plus importante que « *nourriture* », c'est-à-dire culture. L'éducation, sans doute de façon plus élitiste que chez Rousseau, consiste à faciliter ce qui permet cette réminiscence. Retrouver le chemin qui conduit à son origine est une

initiation, le caractère éducatif le plus fondamental résidant en cette réorientation même.

Perceval, en cheminant, apprend. Gauvain, au moins pendant longtemps, sait tout et n'apprend rien, reproduisant ce qu'il croit être vrai.

Chrétien s'élève – déjà – contre l'aspect de mode qui s'oppose à la dimension initiatique. Car la voie de Perceval, les exploits de Gauvain n'ayant pour fonction d'éclairer que ceux du véritable héros de la quête, c'est la voie du désir, de l'intuition et de la connaissance conduisant à l'amour, voie qui impose l'ouverture à la part nocturne et imaginaire, représentée par le château du Graal.

LE CONCEPT DE *BILDUNG* FACE AU CONTE DU GRAAL

Si l'ouvrage de Chrétien correspond à un traité d'éducation chevaleresque, il affirme aussi la façon dont un être se trouve formé par sa culture (c'est le cas du récit de Gauvain) ou la manière dont sa nature le moule et dont il la révèle (ce dont témoigne Perceval). Nous pouvons, en conséquence, affirmer que le roman du Graal répond bien à la définition classiquement admise du concept de *Bildung* qui signifie à la fois formation, éducation et culture⁵. *Bildung*, anciennement, fait allusion à la forme extérieure qui atteste de la réalité intérieure, en résonance avec la doctrine alchimique des « Signatures » dont ultérieurement Paracelse, par exemple, se fera l'écho.

Pour reprendre Gadamer⁶ « *Bildung* rappelle plutôt l'ancienne tradition mystique par laquelle l'homme porte dans son âme l'image (*Bild*) de Dieu

suivant laquelle il a été créé et qu'il doit développer en lui ». L'équivalent latin, « *formatio* », ou français « formation » ne renvoient pas suffisamment à la notion d'image portée par « *Bild* », c'est pourquoi je lui préfère le terme « d'imaginal » suggéré par Henry Corbin. Le concept de *Bildung*, pose dans son essence la question de l'accès au monde imaginal comme élévation, c'est-à-dire comme révélation, en soi, de l'image de Dieu. S'ouvrir au « *Mundus imaginalis* »⁷, c'est, pour reprendre Chrétien de Troyes, accéder au Châ-



teau du Graal après avoir libéré le Château de Blanchefleur, c'est-à-dire le cœur, de son emprisonnement.

Dans le cadre chevaleresque du XII^e siècle, la forme extérieure traduisant l'ineffable est la beauté, considérée comme don de dieu, que l'éducation chevaleresque porte aux plus hauts sommets : beauté physique, beauté d'âme, beauté dans la parole, vêtue transparaissent comme valeurs essentielles. Le récit

de Perceval en témoigne abondamment ainsi que de son contraire, la laideur, signe diabolique par excellence, fréquemment croisée lorsqu'il s'agit de Gauvain.

La notion de *Bildung* désigne alors la façon dont l'homme développe cette beauté par ses dons naturels, ses vertus et ses facultés. Dans le monde monarchique et féodal du XII^e siècle, être beau et bien né suggère une nature noble, c'est-à-dire étymologiquement apte à connaître, au moins potentiellement, sa réalité intérieure. La *Bildung* est alors la *Kultur* de ces facultés, ce qui présuppose toujours une disposition spirituelle particulière, intérieure et élevée, un acte de totalité de l'esprit.

Perceval, dans sa nature première, identifiée à la Gaste forêt, pose la relation que soulève Gadamer entre *Physis* et *Bildung*. Nous constaterons, au terme de son aventure, que sa finalité est bien inscrite, dès le départ, dans ses racines mêmes.

Perceval et Gauvain, au second niveau d'interprétation du mot *Bildung*, renvoient à la *Kultur*, comme éducation existentielle des facultés et des talents. Mais leurs problématiques sont inverses : Perceval, de façon active, témoigne de la culture de son essence, tandis que Gauvain signe la manière dont la culture peut dominer et inhiber toute forme de nature. La dialectique et le jeu des contraires entre Perceval et Gauvain précise que, dans le concept de *Bildung*, la nature transcende la culture en suggérant deux finalités radicalement autres : l'éducation comme réalisation intérieure de « *l'Imago Dei* » pour Perceval ou comme intégration et reconnaissance socioculturelle extérieure pour Gauvain. Perceval, comme archétype

de l'initiation, se trouve en se perdant, Gauvain, comme personne sociale, ne cesse de se perdre en s'affirmant.

C'est ce que confirme Fabre citant Heidegger⁸, « l'être en soi-même de l'esprit exige d'abord le retour à soi qui ne peut s'effectuer à son tour qu'à partir de l'être hors de soi ». Il faut s'éprouver et se perdre pour se retrouver. L'originalité du texte de Chrétien est de préciser deux voies possibles du processus, incarnées par les deux héros. Bien que différemment, chacun ouvre au devenir et à la liberté, mais pas au même niveau : le chemin de Gauvain semble se terminer précisément là où celui de Perceval débute. « Meurs et deviens » que cite Fabre à propos de Goethe s'envisagent différemment selon qu'il s'agit de la problématique du « Même » et de « l'Autre ». La dynamique offerte par la *Bildung*, qui vise pour Fabre⁹ à faire de l'individualité une totalité liée à son originalité, n'est totale qu'à la condition d'unir contradictoirement



dans *l'Imago Dei* les deux faces : masculine et féminine.

nine, diurne et nocturne, dont elle est porteuse¹⁰. L'être de l'esprit¹¹ y est lié.

Bien que l'anticipant de quelques siècles, le *Perceval* de Chrétien s'apparente ainsi au *Wilhelm Meister* de Goethe qui, habituellement, fait référence. Les « années d'apprentissage » concernent bien sûr Perceval. Gauvain est en effet déjà, dans le texte, un chevalier accompli, sans doute le meilleur que puisse posséder la cour arthurienne. Mais il sert surtout de contrepoint à l'acte total signifié dans la quête de Perceval. Comme Goethe, Chrétien met en avant un jeune homme authentique, en quête de vérité, animé essentiellement par son désir. Chaque situation traversée n'est qu'étape. Aucune n'a de finalité en soi. Enfin, dans les deux cas, le personnage central, un peu naïf, subit d'une certaine façon les événements, leur compréhension ne s'effectuant qu'à contretemps.

L'ensemble des étapes que franchit Perceval est associé à une modalité d'apprentissage d'ordre expérientiel. Et, comme pour *Wilhelm Meister* ou pour *Don Quichotte*, la quête s'inscrit dans l'errance, dans le vagabondage de celui qui se cherche.

La quête aventureuse de Perceval s'inscrit dans une phénoménologie de l'esprit qui est une quête identitaire. Le jeune homme, jusqu'au sortir du château du Graal, ne possède pas de nom. Il finit par le découvrir, conformément à la vision moyenâgeuse, après avoir réalisé l'exploit d'avoir pénétré le « secret du val », représenté par le mystère du Graal, équivalent de « l'esprit de la vallée » des moines taoïstes. Le dépassement de toute singularité, dans la dernière phase de sa quête, rend ultérieurement possible l'accès de la conscience individuelle à des valeurs d'uni-

versalité, signifiées par la révélation des noms divins. Le récit de Perceval postule cependant quelque chose de plus, à inventer, dans la mesure où, volontairement, il n'est pas achevé. Quoi qu'il en soit, l'association finale de l'identité du nom trouvé, Perceval, et des différents noms de Dieu « parmi les plus puissants », postule l'importance heuristique de la *Bildung* comme démarche singulière débouchant sur des valeurs universelles. Tout individu, dans sa particularité même, est porteur de l'universalité humaine¹². Le processus de formation à son terme, paradoxalement sans fin, conduit à une réunion, à une unité qui débouche, contrairement à Gauvain, sur l'infinitude d'un univers libre et ouvert. Être libre de



soi, l'oncle ermite renoncé, s'apprendre comme réconciliation avec les autres, le monde et Dieu.

Tandis que le cheminement de Perceval se construit entre deux infinis, le parcours de Gauvain se situe entre deux clôtures caractéristiques du cycle et de l'enfermement existentiel. Ce point différencie

radicalement la quête terrestre de la quête céleste. Il y a deux téléologies radicalement autres que Chrétien nous engage à méditer, celle du libre arbitre essentiel, et celle du conditionnement générant, pour reprendre Éliade, un « éternel retour ». D'un côté, l'ignorance devient connaissance. L'un des deux personnages, par son désir, dirige sa vie. De l'autre, la fausse connaissance, faite d'opinions, parodie la vraie, guidée par des représentations sociales qui donnent pouvoir aux autres. L'un se connaît en s'oubliant, l'autre se perd en s'exprimant. L'un se découvre dans la vertu du silence, l'autre s'illusionne dans le verbiage de ses belles paroles.

Dans son périple formateur, naturellement, Perceval dépassera Gauvain grâce à sa triple éducation chevaleresque, amoureuse et religieuse¹³, exprimée tant par les conseils de sa mère avant son départ que par ceux de son oncle ermite au terme de sa quête aventureuse. Gauvain, en contrepoint, présente une éducation chevaleresque tout aussi accomplie, mais la seconde dimension de son éducation est plus courtoise qu'amoureuse, le « *fin amor* » ne brûlant pas en lui. Quant à sa formation spirituelle, elle est absente. Gauvain ne représente dans les étapes qu'il parcourt que la moitié de « l'homme global » représenté par Perceval.

Dans les deux cas, conformément à la *Bildung*, chacun prend conscience de lui-même dans ses actions. Mais pour reprendre Danièle Cohn-Plouchart¹⁴ citant Goethe, Perceval en traversant ce qui est opposé à sa nature véritable réunit les oppositions et se trouve tandis que Gauvain restant dépendant d'un seul côté de lui-même construit par le seul

champ social a beaucoup de difficultés à se trouver.

Le *Perceval* de Chrétien de Troyes présente donc bien toutes les caractéristiques du *Bildungsroman*. Son originalité, comme récit et roman éducatif est qu'il fut écrit au XII^e siècle, bien avant le *Télémaque* de Fénelon, l'*Émile* de Rousseau ou le *Wilhelm Meister* de Goethe.

CONCLUSION

Au terme de cette analyse l'énigme de l'inachèvement du *Perceval* apparaît devoir se considérer sous une autre interprétation qui offrirait le récit comme témoignage formateur d'un réel jamais achevé, caractérisant l'humain.

Les problématiques de l'âme animale, incarnée par Gauvain, et celle de l'âme spirituelle, manifestée par Perceval, ne sont en effet pas du même ordre. La seconde, en particulier, se sait en exil et aspire à son retour tandis que la première, ignorante de son origine, se laisse posséder par les événements et le savoir que l'on suppose tirer des choses.

À la certitude, à la parole pervertie, à la désorientation et à la séparation duelle dont témoigne Gauvain qui affirme le terrestre, le ressentiment qui voit toute chose sous son aspect le plus bas, Perceval répond par la générosité, la modestie, la confiance et la sincérité, ou encore par la capacité à s'orienter ou à être orienté.

Au « *cognito* » de la chevalerie terrestre s'oppose en miroir l'« *incognito* » social du chevalier céleste. Car c'est du plus profond de l'âme que l'appel se fait entendre de façon à reproduire, par les différentes

phases de la quête, l'ordre même de la création.

Connaître, alors, revient à cheminer en soi-même, accéder d'un degré à un autre jusqu'à l'intégralité des mondes intérieurs, en transmutant toute réalité sensible en réalité intelligible. Cette opération est rendue effective par l'imagination active qui opère l'intégration de mondes ordinairement séparés.

La chevalerie céleste offre à témoigner de cette eschatologie imaginative et de ses conséquences existentielles. Son paradoxe réside dans l'histoire événementielle, qui n'est jamais achevée. Perceval, dans sa quête, n'est, alors, rien d'autre que l'illustration des étapes et de l'orientation que prennent la formation et le caractère de tout homme tendu vers le Paraclet qui, comme esprit de vie, réalise, en soi, l'union de soi, des autres et du monde.

PATRICK PAUL

*Docteur en médecine, docteur en sciences
de l'éducation, professeur associé (Tours).*

1. BENJAMIN (W.), *Œuvres III*, « Le Conteur », 2000, p. 138.
2. Gallimard, coll. « Folio » n° 537, 1974.
3. 2000, p. 130.
4. 1972, p. 482.
5. GADAMER (H.-G.), 1991, p. 54-57.
6. *Op. cit.*, p. 56.
7. CORBIN (H.).
8. 1994, p. 137.
9. *Op. cit.*, p. 135.
10. Genèse, 1, 27.
11. GADAMER, *op. cit.*, p. 57.
12. COHN-POUCHART (D.), 1990, p. 169.

13. DUFURNET (J.), 1996.

14. *Op. cit.*, p. 165.

FIGURES FÉMININES DANS L'IMAGINAIRE DE L'OUEST

D'après Georges Bertin, socio-anthropologue (Angers)

UN TRAVAIL de terrain dans le cadre de l'université rurale du Maine et Perche a permis à Georges Bertin de faire surgir des chansons traditionnelles trois représentations récurrentes du corps de la femme :

- La jeune vierge peu farouche qui épuise son époux.
- La mère de la femme ou femme entre deux âges qui assume la vie quotidienne.
- La vieille au corps marqué qui s'incarne dans la figure de sorcière.

La sorcière est une des figures les plus fascinantes de l'image de la femme véhiculée depuis le Moyen Âge.

Dans le bocage normand comme ailleurs, les sorcières furent condamnées au bûcher (XVI^e et XVII^e siècle). Des lieux-dits de « sabbats ou d'esbats » sont identifiés et repérés chronologiquement avec les rendez-vous solaires, équinoxes ou solstices. La re-

cherche de marques sur l'hémicorps gauche des sorcières signait alors infailliblement leur culpabilité. Le sabbat, activité profane religieuse, permettait de jouer l'idée de « mana », soit « l'invisible, le merveilleux, le spirituel et en somme l'esprit en qui toute efficacité réside et toute vie »¹. Le sabbat se révèle un lieu de catharsis où la transgression de l'interdit peut se déclarer en groupe.

Le corps de la sorcière symbolise alors le rapport de la société à elle-même dans la mesure où le corps et l'esprit ne font qu'un.

Sa fin en fumée représente l'ambivalence et la violence des sentiments éprouvés collectivement par la société écartelée entre le rejet du « provenir » : la matrice de la femme et son devenir : la spiritualisation du corps et sa disparition par l'action du feu.

La sorcière est au cœur de ces contradictions.

La modernité (XVII^e siècle) efface et fait disparaître le corps de la sorcière... En effet, la bourgeoisie commence à dissocier le corps et l'esprit. La fin de cette

stigmatisation fait disparaître également la fonction sociale des sabbats.

LA PLACE DE LA FEMME DANS LE ROMAN MÉDIÉVAL

Denis de Rougemont a analysé la place de la femme dans un ouvrage *L'Amour et l'Occident*² : au XII^e siècle, les troubadours vont exprimer une nouvelle perception de la femme qui révèle deux visions de l'amour :

– Une vision orientale où l'accomplissement érotique est une façon de se rapprocher de Dieu.

– Une vision occidentale où, au contraire, ce rapprochement est impossible. L'acte amoureux passe par la reconnaissance de l'autre.

– Au XII^e siècle, nous dit Rougemont, le mariage est méprisé, la passion glorifiée à travers la relation des amants. Cette relation est source d'exaltation symbolisée par le désir du corps de la femme sublimée.

Deux romans de l'époque exacerbent l'émergence de figures de femmes qui signent « les figures du temps » reprises et recomposées par nos contemporains.

ⁿLe roman de *Tristan et Iseult*

Trois figures apparaissent dans ce récit : Iseult la reine, Iseult la blonde et Iseult aux blanches mains.

Iseult la reine, sœur du géant Morholt, est la « magicienne-sorcière » qui va sauver Tristan grâce à ses breuvages et philtres, faisant ainsi découvrir un autre monde à Tristan.

C'est elle qui prépare le philtre d'amour qui provoque l'irréversibilité de la passion de Tristan et d'Iseult sa fille. Ils deviennent alors des héros « sur-

humains » et mythiques.

Iseult la blonde ou l'amante est la femme sublime intemporelle qui fait renoncer Tristan à son destin de chevalier héroïque. Les amants, personnages marginaux, interrogent leur époque dans le sens où ils rompent avec le temps de l'institution chevaleresque pour tracer eux-mêmes leur destin particulier.

Iseult aux blanches mains ou l'épouse restée vierge sera l'instrument de l'union des deux amants dans l'autre monde.

Ces trois archétypes de femmes – sorcière, amante et épouse –, nous renvoient à notre traitement du désir et notre rapport au temps.

ⁿ*Perceval, Le Conte du Graal et le Temps*

Dans *Le Conte du Graal*, les deux chevaliers arthuriens, Perceval et Gauvain, à travers leur quête croisent également des visages féminins. Dans le récit, les deux héros se composent en miroir :

– Les mères : celle de Perceval mourra de chagrin après son départ, créant une culpabilité qui peut expliquer l'origine de sa quête symbolisée par l'archétype du Graal, la coupe de la féminité.

– Les pucelles : Perceval en rencontrera huit sur son chemin. Toutes ces jeunes filles sont belles et ont échoué dans leur tentative de séduction.

Gauvain fait hommage de sa courtoisie aux pucelles rencontrées. Il est le personnage « solaire » du roman.

Puis la cousine de Perceval apparaît, qui joue le rôle de l'annonciatrice, médiatrice entre le monde de l'enfance et celui de l'adulte. Elle appartient à son enfance tout en le guidant vers le chemin de la virilité.

Ainsi les visages du temps évoquent ceux du re-

tour, de la régression, du sommeil. La quête de Perceval est mystique, initiée par la figure de la fée-amante, porteuse du Graal.

LES FIGURES DU DÉSIR CHEZ ANDRÉ BRETON

Au XX^e siècle, André Breton livre dans son œuvre trois figures féminines qui correspondent à celles des romans médiévaux. Ces mises en forme apparaissent dans trois romans : *Poisson soluble*, *L'Amour fou*, *Arcane 17*.

Les figures imaginées par le poète nous renvoient aux visages du temps :

- Les temps héroïques, ceux de la quête éperdue d'un objet de désir exprimé par la séduction : mythe du rapt des femmes.
- L'immobilité provoquée par l'amour fou.
- Les temps cycliques qui nous font retrouver notre capacité à l'émerveillement.

LES FIGURES CONTEMPORAINES

Ces trois figures se retrouvent dans plusieurs œuvres cinématographiques ou livresques.

Dans les films d'Hitchcock : *The farmers' wife* (1928) et encore dans *Rebecca* (1940).

La vieille dans *Rebecca* est personnifiée par la gouvernante qui manipule le temps présent pour défier le temps passé. La vieille, l'amante, l'épouse se retrouvent notamment dans le roman de Tahar Ben Jelloun, *L'Auberge des pauvres*. Ces trois figures surgissent dans le roman comme les archétypes du roman médiéval.

FIGURES DE LA FEMME ET VISAGES DU TEMPS

Les portes du temps ont trois entrées possibles dans la société celte : le passé, le présent, le futur. Tout comme dans les romans médiévaux et contemporains, ces portes s'incarnent d'une certaine façon dans ces trois images de femmes qui semblent des archétypes toujours présents dans l'imaginaire des hommes d'aujourd'hui. Ces figures de femmes renvoient elles-mêmes aux trois visages de l'amour, élaborés sur trois catégories de l'anthropologie symbolique de Gilbert Durand³ :

- Une dominante ordonnée au régime héroïque :

La femme est la figure inversée du héros, son double nocturne. Sorcière et maudite, elle est la moitié « démon » de l'homme.

- Une dominante digestive et mystique :

Le corps de la femme est refuge, caverne, et s'exprime comme éternel féminin, à la fois nourricière et protectrice.

- Une dominante synthétique et dramatique :

La femme en tant que figure dramatique qui dialectise les opposés.

« De nos jours, les contradictions du système technique vont-elles entraîner la restauration de la civilisation de la femme ? » (G. BERTIN).

FRANÇOISE CHAVANNES, *sorcière*.
DEA de sciences de l'éducation

NB. Résumé écrit à partir de l'intervention de G. Bertin, à lire dans son intégralité sur le site www.frjp.com/

WILHELM MEISTER, DE GOETHE, UN PERSONNAGE ENTRE RÉCIT D'EXPÉRIENCE ET RÉCIT DE FORMA- TION

LE *WILHELM MEISTER* de Goethe est considéré comme LE roman de formation (*Bildungsroman*), expression de la conception de la *Bildung* (formation) qui s'est développée en lien avec la *Lebensphilosophie* (philosophie de la vie) au siècle des « lumières germaniques » (*Aufklärung*). Dilthey¹ le notera ainsi : « *Wilhelm Meister* fonde, à l'instigation de Rousseau, le *Bildungsroman* qui a pour objet le développement d'un homme dans son milieu. D'une façon générale, c'est Goethe qui est le créateur de ce nouvel âge littéraire. » Plus proche de nous, pour définir la *Bildung*, Maffesoli² se réfère également au *Wilhelm Meister* de Goethe : « La *Bildung* est faite d'images, de représentations intellectuelles, et en même temps désigne la forme et la formation [...] elle est à l'origine de toute socialisation. »

Épisode de l'histoire littéraire, cette œuvre de Goethe s'offre à nous sous deux facettes, ou deux états d'une même histoire. Goethe a, en effet, publié

en octobre 1797 *Les Années d'apprentissage de Wilhelm Meister*, roman dont on savait qu'il avait écrit une première version à partir de 1777, sous le titre *La Vocation théâtrale de Wilhelm Meister*, laissée en suspens par l'auteur après l'achèvement du sixième livre en 1785 et restée introuvable jusqu'en 1909³. Les deux versions du *Bildungsroman* illustrent, chacune à leur manière, la formation de Wilhelm et la construction de son savoir dans trois dimensions : formelle, expérientielle et existentielle⁴. Cette dernière dimension est à souligner car elle apporte un contrepoint à l'approche nord-américaine qui se limite à la formation expérientielle reliée aux compétences professionnelles. Conçue initialement comme un doublet de *Kultur*, la notion de *Bildung* a évolué pendant l'*Aufklärung* en relation avec les influences prédominantes du piétisme (Kant) qui réhabilitent l'émotion et avec les théories sur le sentiment et la beauté (Shaftesbury) comme le montre D. Cohn-Plouchard⁵ : « La *Bildung* commence à être prise dans le

sens d'une culture de l'âme, d'une formation intérieure. »

Les deux versions du texte traitent, certes, de la *Bildung de Wilhelm Meister* mais en choisissant des points de vue narratifs différents qui invitent à considérer deux niveaux dans la transformation de l'expérience vécue en savoir, au-delà de la seule expression-reproduction des histoires vécues. À la lumière de l'apport romanesque de Goethe, une perspective pragmatique sera enfin adoptée pour envisager une méthodologie de décryptage du récit de vie et production de soi/de son savoir.

HISTOIRE, RÉCIT DE VIE, *BILDUNGSROMAN*: UN GENRE NARRATIF

Il convient d'abord de préciser les notions de récit et d'histoire de vie telles qu'elles seront, en tout cas, mobilisées ici ; un regard sera ensuite posé sur le roman de formation dans une tentative de différenciation avec roman d'éducation ou d'initiation.

n Récit et histoire de vie

Le terme « récit » recouvre des genres très variés autour de caractéristiques néanmoins communes qui peuvent donc être retenues pour le définir. Le récit est un acte narratif, oral ou écrit, qui présente au moins un événement, une situation dans la vie d'une personne (biographie) ou d'un personnage (fiction). Le producteur-émetteur de la narration est soit l'acteur (autobiographie), soit un témoin qui rapporte ce qu'il a observé (constat, relation, article). Les faits occupent, du moins en apparence, le devant de la scène :

ils constituent la trame et l'objet premier du récit. La temporalité fonde le récit qui s'organise sur une tension entre une situation initiale et une situation finale qui peuvent être présentées par seulement deux propositions. L'enchaînement chronologique des faits constitue l'événement et introduit, par là même, une causalité sémantique dans un rapport de cohérence entre le début et la fin de la narration. Le récit d'un événement, dans cette configuration, peut se limiter à la description d'un fait divers : quelque chose se produit (nœud de l'action) qui déclenche une réaction conduisant vers un dénouement aboutissant à une nouvelle situation ; la situation initiale a été transformée, la morale de l'histoire peut être tirée.

Le récit de vie peut donc s'envisager comme l'unité de base (ou minimale) retraçant une expérience. Il s'inscrit, ainsi, dans les trois règles du théâtre classique : l'unité de temps, de lieu et d'action. L'acteur du récit (auto)-biographique est enfin personnage central et unique, même s'il évolue dans un environnement social, car tout se rapporte à lui seul. Cette dernière caractéristique définit également l'histoire de vie qui apparaît, toutefois, comme la mise en relation thématique et causale mais pas nécessairement chronologique de l'ensemble des expériences significatives d'une personne : l'histoire de vie est constituée des fragments réunis (ré-unis) dans leur historicité dont chacun peut constituer un récit autonome.

n Narration et formation

Dans une approche anthropoformative, récit et histoire de vie sont des narrations en quête de sens ainsi que le remarque Adam⁶ : « Plus que la simple

imitation ou copie d'actions préexistantes, il s'agit d'une transposition de l'action humaine [...] produit d'une activité créatrice qui opère une redescription. » Avec Ricœur⁷ la narration s'inscrit dans une triple relation mimétique entre l'ordre du raconté, de l'action et de la vie; l'aspect événementiel se trouve ainsi enchâssé dans un regard réflexif dans les deux sens du terme. Rappelant la notion de *Geschichte* (histoire) qui recouvre à la fois l'histoire vécue et l'histoire relatée et se référant à différents auteurs, Ricœur précise: « Dans l'histoire-récit, l'histoire-événement accède au "savoir d'elle-même" »⁸. L'intrigue, ou l'événement n'est que pré-texte à la narration de formation; la tension dont il est question alors concerne la transformation produite, ou identifiée, dans un temps qui est obligatoirement décalé⁹.

En littérature, le *Bildungsroman* présente et explore les événements qui ont contribué à la formation de son héros. En français, les termes roman de formation, d'éducation, ou d'initiation sont très couramment utilisés comme synonymes, pour désigner des genres relativement variés qu'il convient de différencier, au moins dans une esquisse à grands traits. Le *Bildungsroman* se distingue, ainsi, de romans comme *L'Éducation sentimentale*, *Le Rouge et le noir*, *Les Illusions perdues*... qui dépeignent le parcours d'un héros jeune, provincial, pauvre et ambitieux, se mesurant à une société aisée et tentant d'accéder à la fortune en étant guidé par des amis, des maîtresses. Ces romans relèvent de l'initiation sociale et s'intéressent en réalité fort peu à la formation de soi du héros. Le *Bildungsroman* se distingue égale-

ment d'œuvres à vocation didactique telles que, pour n'en citer que deux, *l'Émile* de Rousseau ou *Le Conte du Graal* de Chrétien de Troyes. Il semble que ces genres peuvent se différencier par un point de vue inverse: le roman de formation met l'accent sur le singulier (le héros) qui acquiert ensuite une portée universelle; le traité d'éducation comme les romans d'initiation – nommons-les ainsi – développe une vision de l'universel pour s'adresser à l'individu (le lecteur). Dans les pages de *La Théorie du roman* consacrées à *Wilhelm Meister*, Georges Lukács¹⁰ définit le *Bildungsroman* du double point de vue de la narration d'une formation expérientielle et des effets éducatifs potentiels pour le lecteur: « [c'est] un processus conscient et dirigé s'orientant vers une fin déterminée, le développement, dans les êtres, de certaines qualités qui, sans une active et heureuse intervention des hommes et des hasards, ne se seraient jamais épanouies en eux; car ce qui est atteint de la sorte constitue une réalité capable de former d'autres hommes et de favoriser leur développement, un moyen éducatif. »

LE ROMAN DE FORMATION DE WILHELM MEISTER

Les deux versions du *Wilhelm Meister* de Goethe permettent d'aborder l'exploration des expériences de vie dans l'individuation – constitution de l'identité et formation de la personne – car, ainsi que le note Dilthey¹¹: « Le roman est la forme où la vie conditionnée et complexe peut être décrite de la manière la plus complète, la plus étendue et la plus pénétrante [...]. » *Les Années d'apprentissage* apparaissent

comme une interprétation magistrale du *Bildungsroman*, ébauchée avec *La Vocation théâtrale* qui constitue un état initial ou primitif du texte (*Uhr Meister*).

n Les Années d'apprentissage : une histoire de vie et de formation

Le roman traite de la formation de Wilhelm Meister, à l'école de la société, à l'école de la vie, à l'école de ses émotions. Il montre, en outre, comment le héros apprend à interpréter les événements qu'il a traversés, à les relier. Les thèmes intervenant dans la construction identitaire correspondent à la théorie tripolaire de la formation¹² : ils concernent les relations à autrui, la fréquentation de différentes sociétés, la littérature et les lectures, le voyage, les liens avec la nature, des épisodes vécus intensément. Selon un mouvement analogue au processus de formation expérientielle, le *Bildungsroman* présente donc une succession d'événements, de situations romanesques, symboliques et initiatiques mais son principal intérêt repose dans la démarche conduite par le personnage pour s'approprier le sens de son vécu. Au terme de ses années d'apprentissage, lorsqu'il est en mesure d'en comprendre la signification globale, le personnage a atteint la maturité et a forgé son identité ; il a acquis la liberté de faire ses propres choix. De Wilhelm (en référence à Shakespeare) rêvant de théâtre et jouant *Hamlet*, il est devenu maître (*Meister*) de sa destinée. Il saura, enfin, reconnaître son fils, Félix ; il choisira le métier de chirurgien et non d'acteur. Sa vocation première aura constitué, en réalité, le théâtre de son éducation. Le parcours initial de Wilhelm s'effectue, ainsi très symboliquement, dans un microcosme où la

vie se joue, se met en scène et où, sous des rôles différents, le personnage est en quête de son identité. Cette représentation de la société n'est pas la société mais elle permet l'acquisition de connaissances et un apprentissage de la vie sociale.

Les Années d'apprentissage introduisent, en outre, comme un des éléments de la *Bildung* le thème de l'initiation à travers la mystérieuse « société de la Tour » qui guide ou, plutôt, veille sur le déroulement des apprentissages expérientiels et existentiels de ses élus. Ce thème comporte des motifs qui se retrouvent dans la méthodologie des histoires de vie et de formation : les expériences de Wilhelm sont consignées dans un « récit » ; sa démarche de formation est discrètement accompagnée par les membres de la société de la Tour dont il a reçu un parchemin contenant sa « lettre d'apprentissage » rédigée sous la forme de maximes générales visant à favoriser sa réflexion en tant que regard porté sur les événements et non à lui en fournir le sens : « [le parchemin] renferme beaucoup de choses valables, car ces maximes générales n'ont pas été conçues en l'air ; certes, elles paraissent vides et obscures à celui qui ne retrouve aucune expérience personnelle » dit Wilhelm¹³. Le *Bildungsroman* est avant tout une fiction qui, par l'illustration qu'il apporte, permet une approche de la notion de formation de soi et éclaire le processus de formation existentielle. *La Vocation théâtrale* aborde l'histoire de Wilhelm sous un angle différent qui invite à une approche comparative des deux textes, illustrée par le tableau 1.

n De *La Vocation théâtrale* aux *Années d'apprentis-*

sage

Dans le texte primitif, l'architecture repose sur des récits chronologiques allant de l'enfance vers l'âge adulte; les mêmes événements sont repris dans le

début des *Années d'apprentissage* mais dans une disposition différente qui permet de tisser une relation de sens dans les expériences formatrices.

Les figures de « distorsion »¹⁴ dans l'ordre des évé-

TABLEAU 1: L'ORGANISATION DES RÉCITS

Vocation théâtrale (VT)	Années d'apprentissage (AA)
<p>Wilhelm, enfant manquant d'affection, assiste avec passion à un spectacle de marionnettes. Il soulève le rideau du théâtre : découverte symbolique de la différence des sexes (premiers émois).</p>	<p>Wilhelm, jeune homme, est un spectateur assidu au théâtre de sa ville.</p> <p>Il a une liaison avec Marianne, une actrice. (premier amour)</p>
<p>Wilhelm adolescent. Éveil de la vocation théâtrale : premières mises en scène avec ses camarades.</p>	<p>Wilhelm raconte à Marianne (elle s'endort) : Son souvenir d'enfance du spectacle de marionnettes, ses mises en scène à l'adolescence. Évocation réflexive, réflexion sur la connaissance.</p>
<p>Wilhelm, jeune homme, travaille avec ennui dans le commerce familial. Spectateur assidu du théâtre, il rencontre Marianne avec qui il a une liaison.</p>	<p>Wilhelm, jeune homme, travaille dans le commerce familial. Il n'a d'intérêt que pour le théâtre</p>
<p>Trahison (apparente) de Marianne Maladie de Wilhelm et Voyage et Rencontre de Mélina (un acteur) et Nouveau voyage à valeur initiatique forte Rencontre d'une troupe.</p> <p>Wilhelm est acteur « par hasard » Découverte de l'œuvre de Shakespeare, Engagement dans la troupe de Serlo, comme acteur</p>	
<p>Réalisation de la vocation théâtrale</p>	<p>Expérience théâtrale comme nouvelle étape dans la formation de Wilhelm</p>

nements entre l'histoire vécue (VT) et l'histoire racontée (AA) établissent des proximités signifiantes que la narration des faits successifs laisse dans l'ombre. La comparaison du récit du spectacle de marionnettes est ainsi tout à fait significative. Lorsque Wilhelm jeune homme (AA) raconte à Marianne ses souvenirs d'enfance liés à la représentation de marionnettes (verbalisation), s'engage pour lui une réflexion sur l'expérience vécue (formalisation). Ses premiers émois et l'éveil de sa vocation théâtrale affleurent quand il est auprès de l'actrice avec laquelle il vit une première relation amoureuse et qui, par son métier, lui ouvre aussi les portes du théâtre. Goethe s'efface derrière son héros qui, au terme de son récit, exprime sa réflexion: « J'avais appris quelque chose, et il me semblait désormais que je ne savais rien du tout, et j'avais raison: le rapport m'échappait qui est, en définitive, l'essentiel de toute connaissance.¹⁵ » Dans *La Vocation théâtrale* la même réflexion n'est qu'un commentaire de Goethe, narrateur omniscient donnant à voir un épisode de la vie d'un enfant: « Il pressentit qu'il avait appris quelque chose et cela même lui fit comprendre qu'il ne savait encore rien. » Le changement de locuteur est ici essentiel: il est représentatif de chacun des romans et pointe l'écart entre récit de vie (VT) et *Bildungsroman* (AA).

La différence fondamentale entre les deux textes est également annoncée par leurs titres respectifs. Quand se ferme la dernière page de *La Vocation théâtrale*, le projet du personnage a abouti; le roman en a décrit les étapes successives dans leurs relations de causalité. En considérant les mêmes situations re-

prises dans *Les Années d'apprentissage*, l'œuvre est loin d'être achevée: Wilhelm a encore de nombreuses expériences à vivre et à analyser dans des récits distancés pour avoir une maîtrise du sens de sa vie. Il apparaît, dès lors, que ces deux états de la narration constituent des versants différents de l'histoire de vie et formation et que *La Vocation théâtrale* n'est pas un *Bildungsroman* « accompli » mais plutôt un roman d'éducation, livré par Goethe.



RÉCIT D'EXPÉRIENCE ET RÉCIT DE FORMATION

Les deux états de l'histoire de vie de Wilhelm Meister marquent la différence qui existe entre un récit initial reproduisant les situations vécues et un récit distancé tirant les leçons de l'expérience. Cette dualité du récit de vie incite à un détour parmi les travaux des formalistes russes, réunis par Todorov (1966). L'approche par la thématique développée par Tomachevski¹⁶ apporte un nouvel éclairage à la méthodologie des histoires de vie en permettant de définir deux

niveaux narratifs : le récit d'expérience et le récit de formation.

n De la fable au sujet dans *Wilhelm Meister*

Pour Tomachevski, le projet principal poursuivi par un auteur s'articule autour d'un thème (ce dont on parle) : « Le thème présente une certaine unité. Il est constitué de petits éléments thématiques disposés dans un certain ordre.¹⁷ » Ces éléments signifiants produisent des unités indécomposables, nommées « motifs »¹⁸ : « Les motifs combinés entre eux constituent le soutien thématique de l'œuvre. » De leur combinaison dépendent non seulement la structure du texte mais aussi le sens qui lui est attribué par son auteur. Une organisation reproduisant la chronologie des événements et respectant leurs relations causales correspond à la « fable », selon Tomachevski qui l'oppose au « sujet » lequel s'appuie sur les mêmes motifs mais selon leur ordre, cette fois, de présentation dans le texte : « La fable s'oppose au sujet qui est bien constitué par les mêmes événements, mais il respecte leur ordre d'apparition dans l'œuvre et la suite des informations qui nous les désignent.¹⁹ » Le sujet est donc une transformation de la fable ; il correspond, ainsi, à une construction esthétique, mettant en relief des relations entre les éléments de la situation et entre les personnages que la fable laisse dans l'ombre. La fable reste d'ordre descriptif : elle présente des faits dans leur succession chronologique, l'enchaînement des motifs établit la relation causale. Le sujet relève d'avantage du démonstratif et de l'analyse. Du point de vue de l'auteur (ou acteur) dans le genre (auto)-biographique, la fable préexiste au sujet ; le

lecteur (ou auditeur) prend, en premier, connaissance du sujet ; pour accéder à la fable – si tant est que cela soit de quelque intérêt – une reconstruction lui serait nécessaire. Tomachevski distingue enfin deux catégories de motifs : les « motifs associés » qui ne peuvent être omis car ils entretiennent des liens de causalité essentiels dans la chronologie des événements ; les « motifs libres » qui relèvent de la construction esthétique de l'œuvre. Les premiers sont indispensables



à la fable quand les seconds dominent essentiellement.

ment dans le sujet où ils sont porteurs du sens.

L'apport de Tomachevski permet de caractériser les deux niveaux du récit de vie : le récit d'expérience correspond à la fable et le récit de formation au sujet. L'évolution entre les deux textes du *Wilhelm Meister* illustre la transformation de récits d'expérience (VT) en récits de formation (AA) et la transformation de Wilhelm en Meister. Les propositions narratives communes aux deux textes adoptent des enchaînements différents qui sont présentés dans le tableau 1. Dans *Les Années d'apprentissage* dominent les motifs libres du *Bildungsroman* qui mettent l'accent sur les dimensions expérientielles et existentielles de la formation de Wilhelm. L'esthétique romanesque de Goethe dans ses liens avec la *Lebensphilosophie* trouve alors toute son expression ; elle se marque également par la transition dans la posture dominante du narrateur-auteur omniscient (VT) s'effaçant derrière la subjectivité réfléchie de son personnage qui s'exprime à la première personne (AA).

n Production et analyse de récits biogra- phiques

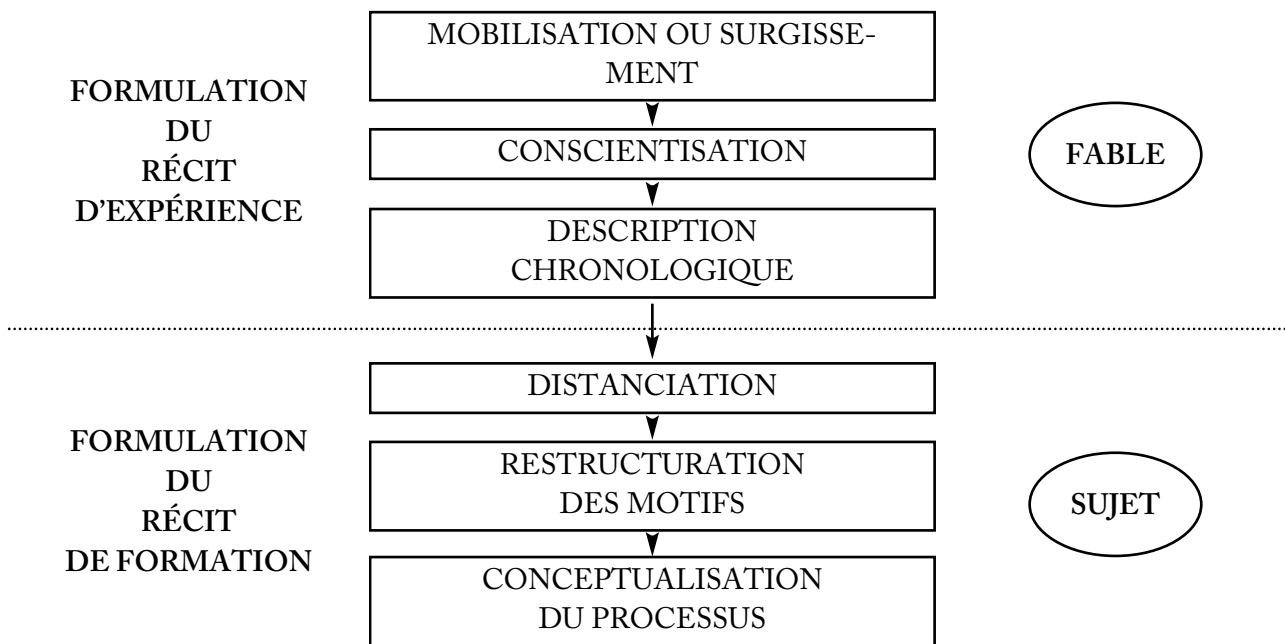
La thématique et les notions de motif, fable et sujet définis par Tomachevski sont également riches d'intérêt pour examiner la démarche anthropoformative des histoires de vie authentiques. Au premier niveau, la narration descriptive de l'expérience vécue correspond à la fable ; au deuxième niveau, la « retranscription » analytique des mêmes événements, mais dans leurs effets formatifs, relève du sujet. En relatant les situations traversées en tant qu'acteur principal, la personne enchaîne principalement des

motifs associés ; en recherchant, par la narration, le sens de ses expériences comme étapes dans son parcours de formation, en devenant donc auteur, la personne combine des motifs libres. Comme l'exemple de *Wilhelm Meister* l'a montré, le récit accède au niveau de la *Bildung* si la narration est une transformation permettant l'interprétation dans une démarche de construction de sens pour soi et donc de formation de soi. Le narrateur du récit d'expérience (fable) est acteur des faits, il devient auteur en élaborant un récit de formation (sujet) pour lui-même. Tout autre auditeur ou lecteur éventuel ne peut être que destinataire secondaire, témoin neutre quant aux faits et à l'analyse. Cette caractéristique est une règle dans les situations de socialisation du récit (ou de l'histoire) de vie, elle devient code déontologique lorsque la démarche donne lieu à un accompagnement professionnel. Trois exemples de situation peuvent être donnés : le cheminement avec des pairs lors d'un groupe d'analyse de l'expérience ou d'histoire de vie et formation ; l'analyse de données conduite par un chercheur à partir du recueil de récits de vie ; l'accompagnement de la personne dans une démarche de reconnaissance des acquis (bilan de compétences) ou de validation (VAE).

Ces différentes situations²⁰ permettent d'envisager une typologie descriptive du passage du récit d'expérience au récit de formation (cf. : tableau 2) cohérente avec le modèle de « l'apprentissage expérientiel » développé par Kolb (1984).

Une liste d'indicateurs significatifs de la fable ou du sujet peut, parallèlement, être ébauchée. La narra-

TABLEAU 2: LES ÉTAPES DU RÉCIT D'EXPÉRIENCE AU RÉCIT DE FORMATION



tion d'un récit d'expérience, reproduction du réel, est en quelque sorte unique; la maîtrise du sujet par la personne exigera, en revanche, plusieurs formulations avant d'accéder à la formalisation. La construction de la fable se signale par une mobilisation des différents motifs dans leur causalité chronologique. Le sujet sélectionne au contraire les faits et les organise en fonction d'une production thématique de sens. La distanciation à l'égard du vécu se marque également par l'élimination des motifs liés aux émotions ressenties lors de l'événement. L'émetteur du récit de formation s'inscrit dans une démarche heuristique. Détaché de l'événement dans ses circons-

tances particulières, il explore le processus à l'œuvre pour identifier la connaissance intime élaborée et l'exprimer dans une conceptualisation des savoirs formels, expérientiels et existentiels qu'il a construits. Le récit d'expérience n'a plus d'autre intérêt que celui d'un pré-texte. L'étape de production du savoir bénéficie généralement d'une formalisation écrite qui impose une réflexion plus rigoureuse; l'expérience d'accompagnements a montré combien cette formalisation pouvait échapper à la personne quand elle l'exprimait oralement.

Lors de la production d'un récit de vie, il est exceptionnel que le récit d'expérience et le récit de forma-

tion donnent lieu, en réalité, à des narrations totalement séparées. Différents marqueurs linguistiques peuvent permettre d'identifier – de façon plus ou moins fiable – les deux niveaux dans l'expression de la personne. Par excellence, le temps de la narration – l'histoire racontée – est l'imparfait; il peut arriver que la personne revive les faits et les émotions au point qu'elle fasse usage du présent. Le passage au niveau du sujet se signale par l'utilisation du passé composé (quand j'ai vécu cela...). Les pronoms personnels employés varient également: le Je très subjectif domine dans le récit d'expérience, la personne est centrée sur elle-même en tant qu'acteur principal. Un détachement apparaît dans le récit de formation pouvant aller jusqu'à une neutralisation de la subjectivité avec une formulation à la troisième personne (il ou elle, voire on). La deuxième personne du singulier se repère également à l'occasion du recueil de récits; le locuteur, dans une propension généralisatrice, englobe alors son auditeur comme lorsqu'il emploie on. Dans cette dernière situation le glissement vers le récit de formation se remarque à travers des formules d'interpellation de l'auditeur sans que pour autant la parole lui soit donnée. Des indicateurs non verbaux peuvent, enfin, être observés tels que, par exemple: le regard ailleurs; l'expression de souffrances lors du récit d'expérience; une attitude de réflexion, d'échafaudages théoriques jusque dans les mouvements de la main quand s'élabore le récit de formation.

Les sentiments, jusqu'à une forme de jubilation, manifestés lorsque la transformation s'est enfin produite sont, en tout cas, une constante et peut-être une

ε BIBLIOGRAPHIE

ADAM (J.-M.), BOREL (M.-J.), CALAME (C.), KILANI (M.), *Le Discours anthropologique. Description, narration, savoir*, Paris, Méridiens Klincksieck, coll. « Sémiotique », 1990.

ADAM (J.-M.), REVAZ (F.), *L'Analyse des récits*, Paris, Seuil, coll. « Mémo Lettres », 1996.

COHN-PLOUCHARD (D.), « Le Roman de formation », in KAHN (P.), OUZOULIAS (A.), THIERRY (P.), *L'Éducation, approches philosophiques*, Paris, PUF, 1990, pp. 157-169.

DILTHEY (W.), *Le Monde de l'esprit*, documents autobiographiques (1864-1911), essais et traités concernant le fondement des sciences sociales réunis et traduits par Rémy Paris, Aubier Montaigne, coll. « Bibliothèque philosophique », deux tomes, 1947.

DILTHEY (W.), *Écrits d'esthétique*, (1887-1910) incluant: « L'Imagination du poète, éléments d'une poétique », « Les Trois Époques de l'esthétique moderne et sa tâche actuelle », « Goethe et l'imagination poétique », suivi de *La Naissance de l'herméneutique*, trad. par COHN (D.) et LAFON (E.), Paris, Dilthey, œuvres 7, Éditions du Cerf, coll. « Passages », 1995.

GENETTE (G.), *Figure III*, Paris, Seuil, coll. « Poétique », 1972.

GOETHE (J.-W.), *La Vocation théâtrale de Wilhelm Meister*, Paris, Grasset, coll. « Les cahiers verts », (1785/1923).

GOETHE (J.-W.), *Les Années d'apprentissage de Wilhelm Meister*, traduit par GROETHUYSEN (B.), DU COLOMBIER (P.) et BRIOD (B.), Paris, NRF, coll. « La Pléiade », (1797/1966), pp. 363-1353.

KOLB (D.), *Experiential learning, experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall, 1984.

(Suite p. 46)

LUKÁCS (G.), *La Théorie du roman*, trad. CLAIREVOYE (J.), Paris, Gonthier, coll. « Médiations », (1920/1953).
PINEAU (G.), *Accompagnements et histoire de vie*, Paris, L'Harmattan, coll. « Histoire de vie et formation », 1998.

PINEAU (G.), *Temporalités en formation, vers de nouveaux synchroniseurs*, Paris, Anthropos, 2000.

RICCEUR (P.), *Temps et récit: l'intrigue et le récit historique* (TI), *La Configuration dans le récit de fiction* (TII), *Le Temps raconté* (TIII), Paris, Seuil, coll. « Points », 1983-1985.

THIBAUT (M.-C.), *Le Savoir existentiel, source des savoirs formels et expérientiels*, communication au colloque mondial sur l'autoformation, Paris, 2000.

TOMACHEVSKI (B.), « Thématique » in *Teorija literatury (Poetika)*, Leningrad pp. 132-165, in TODOROV, *Théorie de la littérature; textes des formalistes russes*,

invitation... à faire de sa vie un *Bildungsroman* à l'instar de Wilhelm Meister? Les deux versions du texte illustrent la nécessité d'un dépassement de la seule narration reproduisant le vécu dans la démarche des histoires de vie en formation et attirent l'attention tant de l'accompagnateur que du chercheur.

MARIE-CHRISTINE THIBAUT
Docteur en sciences de l'éducation
Chargée de mission VAE
Université François Rabelais, Tours

1. 1864-1911/1947, I, p. 299.
2. 1996, p. 137.
3. Goethe, « favori des dames » ainsi qu'il le disait, avait adressé à Barbara Schulthess, une admiratrice suisse, les livres de *La Vocation théâtrale* au fur et à mesure qu'il les écrivait; le manuscrit unique fut ainsi retrouvé à Zurich chez un descendant de cette dame.
4. PINEAU (G.), 1998, p. 15.
5. 1990, p. 158.
6. 1996, p. 14.
7. 1983-1985.
8. Tome III, p. 377.
9. Cf. KOLB, 1984.
10. 1920/1953, pp. 134-135.
11. 1864-1911/1947, I, p. 264.
12. PINEAU, 2000.
13. 1797/1966 p. 880.
14. GENETTE, 1972.
15. 1797/1966 p. 377.
16. 1925/1966 pp. 263-367.
17. *Op. cit.*, p. 267.
18. *Op. cit.*, p. 269.
19. *Op. cit.*, p. 268.
20. Situations parcourues personnellement depuis déjà un certain nombre d'années, en passant, évidemment, par un travail sur ma propre histoire de vie et sur la transformation de récits d'expériences vécues en récits de formation qui m'a révélé les liens et la cohérence d'un parcours vers le métier d'accompagnatrice avec des incursions dans la recherche.

LA FORMATION DANS *LES VOYAGES EXTRAORDINAIRES* DE JULES VERNE

DEPUIS toujours la formation est pensée comme voyage symbolique, le voyage de l'âme, ce que les Grecs nommaient « psychagogie ». Mais assez souvent également, la formation s'accomplit dans un véritable voyage. En quoi l'expérience du voyage est-elle une expérience formatrice ?

Les philosophes (d'Augustin à Husserl ou à Heidegger) nous décrivent l'existence comme un être hors de soi, dans la mesure où notre présent nous projette toujours dans un ailleurs temporel. Nous sommes toujours dans nos souvenirs ou dans nos projets. D'ailleurs notre présent est instable, il passe. Son essence est un passage. Le sédentaire vit pourtant cet « étirement de l'âme » (comme disait Augustin) dans un ancrage spatial : aujourd'hui, autrefois, demain, sont d'ici et vus d'ici : de chez soi. Le sédentaire parcourt le temps dans sa maison, à partir d'un point fixe qui est aussi une sécurité, un abri. Ses souvenirs et ses

projets s'inscrivent dans la familiarité d'un déjà connu, d'un territoire bien circonscrit, maîtrisé. Dans le voyage, au contraire, l'existence se projette à la fois temporellement et spatialement. L'existence itinérante nous met complètement hors de nous : nous projettons et nous exposons. Non seulement notre présent se dérobe toujours, mais également notre ici. L'existence du voyageur est donc intégralement un passage. On dit d'ailleurs de lui qu'il est de passage, qu'il est un passant. Ce passage est une forme de surexistence car il porte aux extrêmes cet « être hors de soi » qui nous constitue. Et en même temps il révèle la vie humaine à elle-même. On appellera aventure ce mixte d'expositions, d'événements et de projets qui définit le voyage.

Jules Verne a écrit plus de quatre-vingts romans dont une soixantaine forme le cycle des *Voyages extraordinaires*. C'est donc un maître ès voyages ! Qu'est-ce qui rend ces voyages si extraordinaires ? Les « voyages » mettent en scène une expérience de

formation, multiple, multidimensionnelle et qui s'exprime en plusieurs vocabulaires. Car le problème de Verne est bien de retrouver la grande veine mythique du voyage à l'âge de la science, quand la place du sacré reste vide. À la fin de *L'Île mystérieuse*, l'ingénieur Cyrus Smith ne peut approcher Nemo-providence qu'à l'heure où le demi-dieu meurt et où le *Nautilus* s'enfonce dans les flots. Dès lors, comment séculariser sans banaliser, sans rien perdre du souffle mythique de l'initiation? La formation chez Verne est l'expression de ce dilemme.

LE PROJET, L'ÉVÉNEMENT, L'ÉPREUVE

Comme Hercule et comme Ulysse, le héros vernien se mesure aux difficultés et les surmonte. Mais, dans la modernité, la tâche difficile se pense comme problème.

Certes, le héros antique doit faire preuve de force et de ruse pour vaincre ses ennemis ou l'adversité. Il doit posséder de la *métis*, soit « un certain type d'intelligence engagée dans la pratique, affrontée à des obstacles qu'il faut dominer en rusant pour obtenir le succès dans les domaines variés de l'action »¹. Mais la *métis* du héros vernien n'a plus affaire à des habiletés transparentes et immédiatement lisibles, celles qui mettent en jeu directement le corps à corps des protagonistes ou des machines simples. Dans la modernité, la *métis* devient technique. En choisissant ses héros parmi les marins, les aéroliers ou les ingénieurs, Jules Verne s'oblige à expliciter la tâche difficile, laquelle devient alors un problème qu'il faut poser, construire et résoudre. Cette nécessité constitue d'ailleurs un ressort très puissant de la vulgarisation dans la mesure



L'épreuve du voyage.

où l'appropriation d'un savoir technique devient une condition nécessaire pour pouvoir suivre l'intrigue.

Ce sens du problème se déploie entre les deux pôles de l'activité et de la passivité : du projet et de l'événement. Le projet est sous le signe de Prométhée qui signifie en grec, celui qui calcule d'avance, qui anticipe. Mais le projet ne se déroule jamais comme prévu. Ce qui arrive, l'événement ou même l'accident est une autre source de problèmes. Ici, le sujet est d'abord dans une passivité essentielle. Il n'a pas l'initiative, il ne peut que réagir. Quand le *Nautilus* est pris dans les glaces, quand les Indiens attaquent le train de Philéas Fogg, quand le boulet de Barbicane se « satellise » autour de la lune, rien ne va plus. C'est alors le règne d'Épiméthée (non plus celui qui prévoit mais celui qui comprend après coup, qui réagit et tire les leçons de l'expérience).

Le problème – comme projet ou comme événement – n'exprime toutefois que la face rationnelle, objective de la difficulté. Se confronter à des pro-

blèmes ne laisse pourtant pas le héros indemne. L'épreuve désigne cette composante existentielle du problème, le fait que le héros soit affecté par la tâche difficile qui le remet en question. Le roman héroïque convoque donc les deux sens de l'idée d'expérience que distingue bien Gadamer², l'expérimental, le côté « problème » et l'expérientiel, le côté « épreuve ». À la différence de l'expérimental (scientifique ou technique) l'expérientiel désigne l'expérience subjective, vécue. Gadamer en développe les trois caractéristiques fondamentales en l'opposant point par point à l'expérimentation scientifique :

– L'épreuve est mienne, personne ne peut la vivre à ma place, elle n'est pas répétable.

– Loin de me procurer un savoir définitif, de trancher une question, elle a pour fonction de m'ouvrir au contraire à d'autres expériences (on le voit bien chez les héros verniens, le capitaine Nemo, l'ingénieur Cyrus Smith, le Kaw-djer...).

– Enfin l'épreuve intègre forcément du négatif, de la déception, de la désillusion, voire de la souffrance. L'épreuve implique donc – selon le mot d'Eschyle – de « s'instruire par la souffrance » et renvoie à la finitude de l'homme. Car le contenu de l'épreuve n'est pas l'apprentissage de ceci ou de cela mais bien la prise de conscience de ses limites par rapport au divin. Au fond, dit Gadamer, il s'agit d'une connaissance religieuse, fondement de la tragédie grecque.

C'est bien parce que Jules Verne souligne la face subjective du problème, sa dimension expérientielle ou d'épreuve, qu'il peut mettre en scène la formation. Certes, il ne s'agit pas ici d'un approfondissement

psychologique. Il est assez juste de dire que les personnages de Verne n'ont pas de psychologie, ce sont plutôt des types ou des « caractères ». Dans cet univers extraverti, les états d'âmes sont immédiatement des actions ou des réactions, des états du monde. On est plus près des héros tragiques que du drame bourgeois. Mais la question est bien de savoir comment récupérer toute la profondeur de l'épreuve – et en particulier l'expérience de la finitude qu'elle enveloppe – dans la modernité positiviste contemporaine d'Auguste Comte. Dans l'univers narratif de Verne, il y a des romans prométhéens (*De la Terre à la lune* en est l'exemple le plus pur). Et il y a des romans épiméthéens, comme *Michel Strogoff*, qui sont de véritables romans de formation. C'est une loi chez Verne, plus un récit est prométhéen, plus il repose sur le pari, le défi technologique, et moins il est formatif (*De la terre à la lune*, *Autour de la lune*, *Sans dessus dessous*). Au contraire, moins il y a de technologie, moins il y a de projet et plus il y a d'épreuve (*Michel Strogoff*).

LA STRUCTURE FORMATIVE DE L'UNIVERS VERNIEN

Il ne peut y avoir formation chez Verne que parce que l'univers narratif des *Voyages extraordinaires* est un espace pédagogique. Non seulement à cause de la perspective de vulgarisation, mais aussi parce que le monde construit est un univers d'expérimentation et d'épreuve, régi *grosso modo* par quatre lois : la loi d'exhaustion, la loi du feuilletage, la loi des maxima, la loi des microcosmes.

Un fantastique pari anime les *Voyages extraordi-*

naires, celui « de faire le tour » du monde, le tour du problème. Cette loi d'exhaustion comporte un aspect formel: les *Voyages extraordinaires* ont bien la structure d'une odyssee. Mais le voyage nous livre également la matérialité du monde. Il y a chez Verne toute une poésie des éléments que l'on peut étudier à la manière bachelardienne, c'est-à-dire en les prenant et dans leur dynamisme et dans leur ambivalence. Ce tour du monde s'effectue en réalité à quatre niveaux: le déplacement, l'aventure, le savoir, la sagesse. Ce sont les quatre sens de la bible vernienne, les quatre sens du voyage, la loi des feuilletages. Au premier niveau, celui de la géographie et des déplacements, il s'agit de « faire le tour du monde ». Mais comme le déplacement est aussi aventure, le voyageur est le héros d'un récit mouvementé. Au troisième niveau du voyage, le déplacement, l'aventure sont finalisés par le désir de savoir. Il s'agit moins de découvrir des terres vierges que les connaître, avec toutes les ressources de la science. Enfin, le quatrième tour du monde est celui des sages. Le Nemo vieillissant de *L'Île mystérieuse*, l'ingénieur Cyrus Smith qui l'assiste en ces derniers instants, le Kai-djer d'*En Magellanie*, cumulent la quadruple expérience du voyage: ils ont fait le tour du monde, ils ont vécu toutes les aventures, ils totalisent la science de leur temps, ils connaissent la vie.

Verne ne peut cependant souder ces quatre niveaux du voyage que par une écriture maximaliste. Dans cette géographie de l'extrême, il faut d'abord se donner de l'espace, tout l'espace: le globe terrestre et même le cosmos. Dans cet espace, se découpent des points remarquables, des « points hauts » quasi-sacrés: le centre de la terre, la lune, les pôles, les anti-

podes, l'équateur, les volcans... Si l'on passe de la géographie à l'aventure, c'est pour constater que le récit vernien est sous le signe de l'exploit. La psychologie de Verne est en réalité une rhétorique de la dramatisation: générosité des personnages, intensités des rapports interpersonnels, courage...

Pour qu'une mise en récit de l'extrême soit possible, il faut se donner à la fois l'extension et l'intensité. Comment? Grâce à l'idée de condensation. Si le « volcan-île-pôle » est le point de condensation des forces cosmiques, « l'île-bateau-arche-de-Noé » condense la culture. Le thème du microcosme parcourt toute l'œuvre. Qu'est-ce qu'un bateau demande Verne, si non un condensé d'espace et de temps, de nature et de culture? Îles, bateaux, nacelles ou *railways* forment des espaces clos. En réalité, cette clôture a toujours chez Verne une quadruple fonction:

– C'est d'abord un isolat, ce qui permet de filtrer les influences venues du dehors: on ne peut ni entrer ni sortir sans laisser-passer.

– Un espace maîtrisable: physiquement, intellectuellement, moralement.

– Au sens politique, c'est un territoire indépendant.

– Enfin, c'est une « coquille », un espace enveloppant, un « ventre », un chez soi, toujours menacé d'ailleurs par une puissance ambivalente de formation et de destruction: un volcan. Les microcosmes sont des miniatures, des modèles réduits et comme tels des laboratoires. On comprend que les romans verniens soient (en un autre sens que ceux de Zola) des sortes d'expérimentation: scientifique, morale, pédagogique. Que se passerait-il si on décidait d'envoyer

un boulet sur la Lune? Si un concentré d'humanité colonisait une île concentrée de nature? Si tout le monde cédait à la fièvre de l'or? Mais aussi qu'est-ce que peut un enfant? (*Un capitaine de quinze ans, Les enfants du capitaine Grant, Deux ans de vacances...*)

Par ces quatre lois, le monde est donc représentable, dans sa totalité, dans sa grandeur, dans sa multidimensionnalité et dans son intensité. Il devient accessible à l'expérimentation scientifique ou technique comme à l'expérientiel, à l'épreuve. Un roman vernien est ainsi un laboratoire de formation.

FORMATION ET MODERNITÉ

Que la formation soit une grande affaire chez Verne, on s'en convaincra en lisant un de ses contes, *La Famille Raton*, véritable mise en scène de la problématique du changement.

À la faveur du merveilleux, nous voici d'emblée introduits dans un univers où règne la métempsycose. Cet univers est régi par un certain nombre de règles :

- Il existe une échelle des êtres qui comporte six degrés : huitres, poissons, rats, oiseaux, quadrupèdes, hommes.

- Les êtres peuvent aussi bien monter que descendre sur cette échelle.

- Cette échelle doit être franchie degré après degré car la nature ne fait pas de saut.

- Les métamorphoses obéissent à des principes de progression et de régression symbolisés par de bons et mauvais génies. Ainsi la princesse Firmenta ne peut que faire monter les êtres dans l'échelle et le pouvoir de Gardafour consiste à les faire descendre

de degré et degré.

Quel est le ressort de l'intrigue? Ratin et Ratine s'aiment d'amour tendre. Mais Ratin est déjà devenu homme et Ratine est restée rate. Ratin patienterait bien jusqu'à ce que Ratine soit faite femme si ce n'étaient les funestes projets du prince Kissador qui prétend épouser Ratine. Ratin obtient l'aide de la fée Firmenta tandis que Kissador bénéficie des maléfices de Gardafour. L'histoire effectue donc l'entrecroisement d'une double série: celle des métamorphoses ascendantes de la famille Raton et celle des méfaits de Gardafour et de Kissador qui tentent à plusieurs reprises d'enlever Ratine.

Quelle philosophie de la formation ressort de ce conte? Changer c'est grandir. Mais tous les personnages ne sont pas capables de changer. Par exemple, Raté, à chaque métamorphose garde la queue de son état antérieur (un héron à queue de poisson, un homme à queue d'âne...): c'est l'archétype du névrosé. Raton, le père, a la goutte et ne peut donc se métamorphoser. Quand il guérira, il souhaitera rester rat. Quant à Kissador, il régressera: il sera changé en singe à la fin du conte. Les personnages, pour grandir, se débattent entre oralité et sexualité, narcissisme et générosité. Ceux pour qui domine la gourmandise (comme Raton) ne se transforment



Bibliothèque de l'ornement, 2001.

pas. Et ceux qui restent coincés dans l'adoration d'eux-mêmes (comme Kissador: qui s'ado-re) finissent par régresser: Kissador finira transformé en singe!

Il ne faut sans doute pas exagérer la portée de ce conte dans l'œuvre de Verne. Sans y voir une métapsychologie du changement, ce court récit nous sert essentiellement à interroger la conception vernienne de la formation. Verne croit-il au changement? Dans *La Famille Raton*, les changements sont bien davantage des métempsochoses que des métamorphoses: ils ne révèlent jamais que les traits de caractères déjà là des personnages. De fait, la première impression que laissent les héros verniens n'est pas celle du changement mais celle de l'idée fixe. Il s'agit plutôt pour eux de suivre leurs idées, d'aller jusqu'au bout, de vaincre tous les obstacles, bref, de persévérer dans leur être en accomplissant leur projet. *Les Voyages extraordinaires* s'effectuent donc paradoxalement sous le signe de la permanence, voire de l'identité avec leurs traductions sociologiques (le pari, le défi) et psychologiques (l'obsession, l'idée fixe). Rien de grand ne s'effectue sans passion et la mégalomanie réclame de consacrer sa vie à une idée.

Il y a pourtant des conversions chez Verne. Deux romans au moins pivotent autour de ce problème. Dans *Les Tribulations d'un Chinois en Chine*, Kin Fo, jeune Chinois richissime s'ennuie. Il ne trouve aucun goût à la vie qu'il estime « une invention assez insignifiante ». Son ami, le philosophe Wang, souhaite pour lui une série d'épreuves, seules susceptibles de lui faire éprouver le bonheur de vivre. Il va mettre en œuvre une machination qui va conduire Kin-Fo à

travers la Chine, pour conjurer la menace de mort dont il fait l'objet. Bref, l'éveil à la vie passe par une éducation de l'émotion: obsession de la mort attendue quand on ne sait ni le jour ni l'heure, ridicule, impatience, déconvenue, peurs de toute sorte: le malheur enfin. La manipulation de Wang n'est en réalité qu'une psychothérapie picaresque.

Dans *En Magellanie*, le ton est beaucoup plus sérieux. Il s'agit du récit de la conversion d'un anarchiste irlandais réfugié dans la région du détroit de Magellan. Verne écrit à l'époque où les attentats anarchistes font rage en Europe. Il condamne le terrorisme mais garde beaucoup de sympathie pour l'idée d'indépendance. Jules Verne va donc nous raconter comment un anarchiste athée devient chef d'une colonie, puis un temps dictateur lorsque les circonstances l'exigent et finalement croyant. L'indépendance ne peut être réalisée à l'échelon de l'individu mais seulement de la cité. Le Kaw-djer (c'est le nom que les indigènes ont donné à notre anarchiste) prendra peu à peu conscience que les idées révolutionnaires sont très belles en théorie mais inadéquates en pratique et qu'elles conduisent inévitablement à la destruction de la société. Mais si l'anarchisme est bien mis à l'épreuve dans une sorte d'expérience de pensée, c'est également un drame intime qui se joue puisque le Kaw-djer se voit peu à peu obligé de renoncer à ses positions de départ, partagé qu'il est entre la fidélité à ses théories politiques, les appels pressants de la sollicitude, et la grande colère qui le saisit devant les perversions de l'anarchisme: celle du « sauve qui peut » égoïste, celle du terrorisme des frères Méritt, ou encore celle de la fièvre de l'or qui

renverse toutes les valeurs éthiques. Le test des idées anarchistes renvoie autant à l'expérimental qu'à l'expérience intérieure: ici la preuve est aussi épreuve et la résolution du problème, conversion³.

La troisième figure est celle qui est la plus caractéristique du roman de formation: deviens ce que tu es! C'est *Michel Strogoff* qui en donne l'illustration maximale. Au moment où commence le récit, Michel est déjà un homme mûr, il est officier de la garde. Choisi pour une mission de confiance – aller porter un message au frère de l'empereur, assiégé par les Tartares, en Sibérie –, le Tsar dit de lui: « Quel homme! » Or, précisément, Michel doit montrer qu'il est un homme, c'est-à-dire faire en sorte que la parole du Tsar (du petit père) s'avère véridique. Il ne faut pas faire mentir le Tsar. Ce n'est d'ailleurs qu'une fois sa mission accomplie que Michel sera capable de devenir un homme véritable, c'est-à-dire de quitter sa mère Martha « sa seule passion » (Verne *dixit*) pour épouser Nadia. On sait que le roman de Michel Strogoff est une variante du mythe d'Œdipe: pour grandir, il faut quitter son père et sa mère! C'est cette vérité que va découvrir Michel, aveugle comme Œdipe et conduit par Nadia-Antigone. Il lui faudra renier sa mère et tuer une nouvelle fois le père (ou le faux père, le traître Ogareff!). Cette figure de l'accomplissement parcourt également les romans d'enfants héros comme *Le Capitaine de quinze ans*, *Les Enfants du capitaine Grant*, *Deux ans de vacances*.

Quelle que soit la forme de changement (conversion ou développement), Verne l'énonce en trois langues ou trois vocabulaires: celui du roman familial, celui de l'éducation, celui de l'initiation. Les

héros de Jules Verne ont tous les attributs du héros mythique: leur naissance est obscure, ils sont plus ou moins orphelins et ils ont donc à se faire eux-mêmes. Bref, le héros vernien doit se débattre avec son roman familial, se faire un nom et trouver ou fonder une famille bien à lui. C'est pourquoi il est pertinent d'effectuer une lecture psychanalytique des romans de Jules Verne. *Michel Strogoff*, *Le Capitaine de quinze ans*, *Les Enfants du capitaine Grant*, s'y prêtent tout à fait. Cependant Verne dit également le changement dans le vocabulaire de l'éducation qui culmine dans *Le Capitaine de quinze ans* et *Deux ans de vacances*. Verne n'a pas une idée moderne de l'enfance, celle qu'avait promue Rousseau, celle d'un temps qui aurait ses lois propres, son originalité. Pour Verne, l'enfant est un petit homme, un homme en miniature. L'enfance, c'est le désir de grandir. Les enfants chez Verne, ne rêvent que d'une chose: sortir de l'enfance. Affrontés aux pires épreuves, ils s'écrient: « Pourquoi ne sommes-nous que des enfants? » Et ils sont héroïques: c'est-à-dire que bien qu'enfants, ils se conduisent déjà en hommes. La précocité est la caractéristique la plus appréciée des enfants héros des *Voyages extraordinaires*. Bref, les enfants héroïques de Verne sont tout le contraire de son fils Michel dont il ne sait que faire et qui le déçoit beaucoup!

Cette philosophie de l'éducation n'est pas le dernier mot de Verne. Grandir ne peut s'exprimer totalement dans le langage de la raison. Bachelard⁴ l'avait bien remarqué à propos des *Aventures de Gordon Pym* d'Edgar Poe (dont Verne a d'ailleurs repris le thème dans *Le Sphinx des glaces*). Ce genre d'aven-

ture requiert une « lecture doublée qui cherche sous le sens manifeste un sens onirique profond ». Derrière le sens littéral du voyage – qui d'ailleurs englobe les quatre niveaux du feuilletage dont nous parlions – il faut chercher comment sont mis en scène les archétypes de l'initiation. C'est cette voie qu'ouvre Bachelard et que parcourt Gilbert Durand et à sa suite Michel Serres et Simone Vierne. Que le mythe aille donc où le concept ne peut aller! Grandir relève de l'initiation et ne peut se dire que dans le vocabulaire de la mort et de la renaissance, lequel engage toute une cosmologie. En témoignent les mises en scènes symétriques de l'imaginaire de la terre dans les *Indes Noires* et le *Voyage au centre de la terre*. Comme le montre Simone Vierne (1973), on peut ainsi lire Jules Verne selon les trois degrés d'initiation: l'entrée dans la vie de l'initiation pubertaire dont le prototype est le *Voyage au centre de la terre*; le combat avec le monstre dont la réalisation la plus parfaite est *Michel Srogoff*; le contact du sacré, qui culmine dans *L'Île mystérieuse*, lorsque l'ingénieur Cyrus Smith approche le capitaine Nemo, la providence de l'île.

CONCLUSION

Si les voyages de Verne sont si extraordinaires, c'est qu'au-delà du déplacement géographique, au-delà de l'aventure, au delà même du savoir encyclopédique qui s'y accumule à fin de vulgarisation, Verne met en récit une problématique de formation. Il met en scène des héros aux prises avec des problèmes qui sont également pour eux des épreuves qui les font grandir. Il les fait évoluer dans un espace pédago-

gique. Il déploie les différentes figures de leur devenir-homme. Et ceci dans les trois langages du roman familial, de l'éducation et de l'initiation.

Mais rappelons pour terminer que ce langage initiatique ne peut se déployer complètement jusqu'au sacré. Verne est trop imbu de positivisme pour ne pas laisser vide la place du « dieu-Nemo » de *L'Île mystérieuse*. La formation est bien la forme que prend l'initiation à l'âge de la science.

MICHEL FABRE

Professeur en sciences de l'éducation, CREN, Nantes

1. DETIENNE et VERNANT, p. 8.

† BIBLIOGRAPHIE

BACHELARD (G.), *Le Droit de rêver*, Paris, PUF, 1970.

CHESNEAUX (J.), *Jules Verne, un regard sur le monde*, Paris, Bayard, 2001.

DEKISS (J.-P.), *Jules Verne l'enchanteur*, biographie, Paris, Éditions du Félin, 1999.

DEKISS (J.-P.), *Jules Verne, le rêve du progrès*, Paris, Gallimard, coll. « Découverte », 1991.

DETIENNE et VERNANT, *Les Ruses de l'intelligence – La métis des Grecs*, Flammarion, 1989.

FABRE (M.), *Le Problème et l'épreuve: formation et modernité chez Jules Verne*, Paris, ESF (à paraître 1^{er} trimestre 2003).

GADAMER, *Vérité et Méthode*, Paris, Seuil, 1976.

LENGRAND (C.), *Dictionnaire des Voyages extraordinaires* (Cahier Jules Verne I), Encrage éditions, Amiens, 1998.

SERRES (M.), *Jouvenances, sur Jules Verne*, Paris, Minuit, 1974.

VIERNE (S.), *Jules Verne et le roman initiatique*, Édi-

CHEF-D'ŒUVRE ET RÉCIT DE FORMATION

NOUS présentons une méthodologie de co-analyse formative d'une expérience réalisée au cours d'un parcours de vie socioprofessionnel. Le récit de formation est fondé sur l'analyse du processus d'autoformation du sujet, entendue comme prise en main de son pouvoir de formation. Confronté à son expérience, le sujet s'engage dans un dialogue portant sur la nature et sur le sens de son expérience, ses actions et agirs professionnels et personnels. Le récit de formation, indissociable d'une formation expérientielle, vise à développer de façon large l'autoformation du sujet. Il nous permet aussi d'approcher son expérience. Le récit de formation est une méthode recherche-action-formation car il est mobilisé pour appréhender les processus d'autoformation des sujets; il constitue conjointement un moyen de formation pour ces sujets.

UNE EXPÉRIENCE EXISTENTIELLE

L'expérience appartient à celui qui la vit et lui seul en

est à la fois le témoin et le possesseur. Mais, paradoxalement, elle échappe à celui à qui elle appartient si elle n'est pas comprise: c'est-à-dire prise avec soi, par le sujet qui a vécu cette expérience. Ainsi nous n'avons pas forcément la main sur notre expérience professionnelle. Il y a une opacité de l'expérience pour les sujets mêmes de l'expérience. Enfin, l'expérience s'inscrit dans une trajectoire, un parcours. Sa mobilisation correspond au moment de l'épreuve, sa production s'effectue dans la mise en œuvre d'une activité et d'une pratique professionnelle construite au cours du temps; son exploration et sa formulation sont difficiles. Elles posent des problèmes méthodologiques et épistémologiques spécifiques, notamment en formation.

Par conséquent, comment rendre compte de l'expérience professionnelle, sociale, existentielle de certains moments particuliers du cours de la vie? Mais comment aussi rendre formatrice cette expérience et la mettre en sens? C'est à cette dernière question que

nous essayerons de répondre.

Dans notre approche, nous établissons une distinction fondamentale entre « l'apprentissage par l'expérience » et « l'expérience existentielle ».

L'apprentissage à partir de l'expérience, ou par l'expérience, ne concerne que des transformations mineures. Même si acquérir une compétence ou un savoir-faire instrumental ou pragmatique peut changer un certain nombre de choses dans une existence, il n'y a pas véritablement métamorphose de l'être; il y a un apport qui s'ajoute parfois à une perte, mais il n'y a pas, à proprement parler, de métamorphose. Il n'y a pas transformation du sujet qui vit cette expérience. Dans ce cas, nous parlons d'apprentissage¹ par l'expérience.

Parler d'expérience formatrice c'est dire que certains vécus ont une importance et une intensité particulière. Ces vécus deviennent des expériences à partir du moment où la personne les conscientise. Les vécus atteignent le statut d'expérience à partir du moment où nous avons fait un certain travail sur ce qui s'est passé et sur ce qui a été observé, perçu et ressenti: « L'expérience existentielle concerne le tout de la personne, elle concerne son identité profonde, la façon dont elle se vit comme être². »

Cette distinction nous paraît capitale pour comprendre la profondeur des transformations de l'adulte à partir de leurs expériences. Aussi, l'expérience de réalisation d'un chef-d'œuvre par un travailleur, qui constitue notre objet d'investigation, n'est pas n'importe quelle expérience. Si le perfectionnement professionnel lié à l'apprentissage par l'expérience est indéniable – comme l'atteste la qualité des œuvres –, la

dimension existentielle de l'expérience mise en œuvre par les sujets semble rester une œuvre morte, non dite, enfouie au plus profond des sujets: Gaston Pineau la situe dans le pôle nocturne de la formation. Le récit de formation tente de transformer cette expérience, de la faire émerger, de la rendre visible pour en faire une œuvre vive.

LES CONTRETEMPS DE L'EXPÉRIENCE

Le récit de formation cherche ici à mobiliser les réflexions et le sens sur l'action, mais moins en cours d'action qu'après. Dans notre approche, cet « après » constitue un entre-temps de quelques années entre la période de vie explorée par le récit et la rencontre avec chacun des acteurs/auteurs de chef-d'œuvre.

Cet entre-temps est pour nous stratégique. Il filtre la réflexion de façon spécifique. « Des détails peuvent se perdre dans l'oubli, mais contre un ressortir avec le recul du temps. Ce décalage/décapage temporel, en détachant du fond vécu des émotions cognitives personnelles, à la frontière du préconscient, permet par une seconde prise de conscience réflexive, de mieux les expliciter en essayant de les nommer et de les articuler³. » L'approche par le récit de formation, en se centrant sur le vécu de la personne, tente d'approcher et de comprendre le sens et la nature de l'expérience contenus dans un fragment de vie. Elle offre une re-naissance de cette expérience pour son auteur qui, en la re-convoquant, la propose et la découvre sous un jour différent. Il s'agit de faire vivre une autre vie à l'expérience. Dans notre approche, les personnes avec lesquelles nous tra-

vaillons ont produit leur œuvre il y a environ sept années et l'expérience mobilisée dans notre étude s'étend sur environ deux ans.

CONFRONTER LE VÉCU, UNE PÉDAGOGIE DE LA RENCONTRE

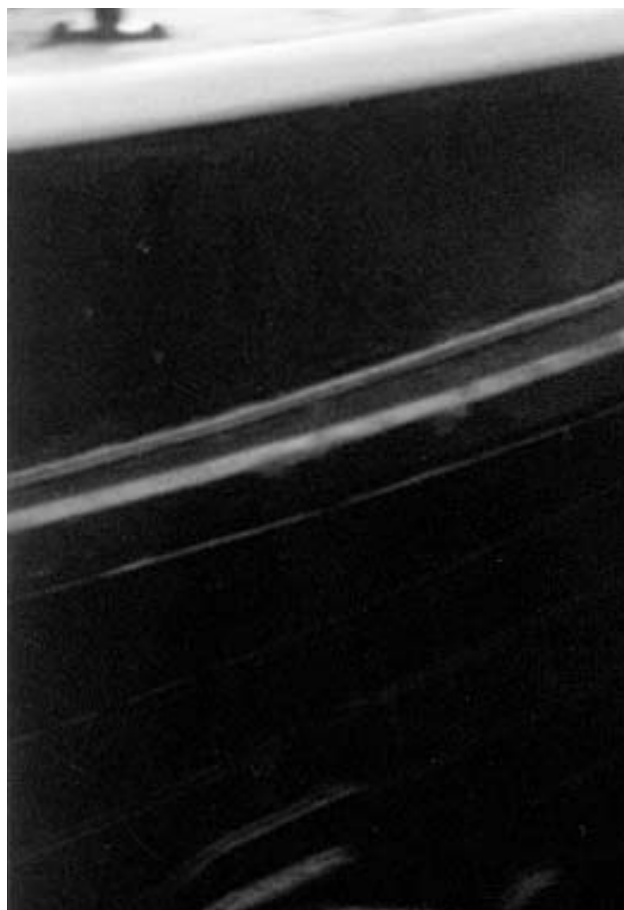
Nous nous différencions de l'entretien d'explicitation qui, de son côté, cherche à obtenir des informations descriptives sur des actions matérielles et mentales relativement à une tâche réalisée. Le modèle interactif ou dialogique que nous explorons propose un nouveau rapport de place entre professionnels et sujets par une co-construction de sens. Le sens n'est pas réductible à la conscience qu'en ont les acteurs, pas plus qu'à l'analyse des chercheurs. Une des approches qui oriente notre démarche sur l'analyse et la compréhension du sens de l'expérience à partir de l'expression des sujets est la démarche de l'autoconfrontation.

Notre objectif est de favoriser la prise de conscience de trois réalisateurs de chefs-d'œuvre sur leur activité et plus largement, de leur permettre de reprendre la main sur leur propre histoire. C'est aussi favoriser la prise de conscience de l'acteur ainsi que du collectif de travail sur son activité professionnelle et inscrire cette expérience réflexive dans sa propre histoire personnelle et professionnelle.

La démarche consiste à engager un dialogue pour et entre les personnes centrées sur leur activité quotidienne au travail. Elle est destinée à favoriser les échanges sur une activité. La motricité du dialogue en est l'élément central, car celle-ci tend à favoriser la

compréhension de l'expérience comme du métier. L'idée est de faire parler le métier pour le comprendre et pour se comprendre⁴.

C'est dans l'entre-deux du dialogue que l'on peut s'approprier son activité professionnelle. L'entre-deux du dialogue est le moment où, dans l'échange, deux interlocuteurs confrontent leur point de vue, évoquent leurs différences, leurs points communs à



propos d'un geste, d'un outil, d'une pratique quoti-

dienne, d'une expérience vécue. Le dialogue vise à provoquer l'étonnement et la controverse, desquels émerge un nouveau sens. Dans cette rencontre, l'échange verbal est alors lieu et espace du développement car au-delà d'un énoncé séquentiel, « il ouvre des portes par lesquelles se manifestent ou émergent les traces des ailleurs et des autres choses coexistants. Le mouvement dialogique avec la motricité du dialogue créent des rapports renouvelés de situation en situation entre le locuteur sujet et les autres. Mais aussi entre ce même locuteur et celui qui a été dans la situation précédente et aussi comment il l'a été. Ce faisant, il transforme, révèle et développe, au sens photographique du terme. Les positions des interlocuteurs qui s'élaborent au fil du mouvement se déstructurent sous l'effet de contradictions générées par ce même mouvement dialogique. On parlera alors d'une motricité propre au langage⁵ ».



S'ouvre ainsi un espace dialogique de co-forma-

tion, de co-opération réflexive entre deux personnes qui partagent une expérience. Pour le sujet, cela se traduit par une re-connaissance de l'expérience. Dans cette démarche, le chercheur est impliqué dans le phénomène. En ouvrant sur le dialogue et la confrontation entre les sujets, l'approche par le récit de formation tente d'ouvrir sur une autre voie que la forme narrative linéaire. Dans le récit de formation les acteurs s'interpellent personnellement, socialement et professionnellement sur le sens de l'expérience convoquée. Les approches théoriques qui sous-tendent l'histoire de vie et le récit de formation font ainsi une place au sujet dans son historicité. Et le chercheur se trouve impliqué en tant que sujet.

LE RÉCIT DE FORMATION POUR UNE MISE EN SENS DE L'EXPÉRIENCE

Ce qui nous apparaît alors formateur dans cette démarche, c'est de faire vivre une autre vie à l'expérience: en re-convoquant le vécu, les sujets réalisent une épreuve pragmatique performative. Ils apprennent à se produire en s'exprimant sur eux-mêmes; à utiliser le langage de façon formative⁶. Ils « performant », dans le sens de produire une nouvelle forme à travers la dynamique langagière du dialogue. Mais ils produisent aussi un sens renouvelé de cette expérience en exprimant de nouvelles significations, directions et sensations. En cela, le récit de formation produit une mise en sens et une mise en forme du sujet.

En articulant le sens de l'expérience vécue et l'épreuve pragmatique de l'expérience, le récit de for-

mation articule conjointement deux dimensions de l'expérience qui, dans leurs conceptions du point de vue de la formation, tendent à s'opposer⁷.

Par là, le récit de formation ouvre une piste de travail dans le champ de la formation pour mobiliser les



acquis de l'expérience selon des temps longs. Il s'inscrit dans le paradigme de la compréhension et dans un mode d'intelligibilité d'ordre narratif et dialogique qui engage l'expérience réflexive à travers laquelle s'émancipe la personne. Le récit de formation s'intéresse aux temps forts du parcours de vie. Il vise à instaurer un dialogue entre deux sujets dans lequel le sens n'est pas un donné, mais un construit qui peut se rejouer de façon permanente. En distinguant la nature et le sens de l'expérience, cette approche privilégie la prise en main par le sujet de son pouvoir de formation par la mise en sens et la mise en forme de son expérience. En matière d'accompagnement dans cette démarche, nous visons ainsi conjointement l'émancipation du sujet et la compréhension des pro-

† BIBLIOGRAPHIE

CLOT (Y.), FAÏTA (D.), « Genres et styles en analyses du travail. Concepts et méthodes » in *Travailler*, n° 4, 2000.

CLOT (Y.), FAÏTA (D.), FERNANDEZ (G.), SCHELLER (L.), « Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité » in *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, *Éducation permanente* n° 146, 2000.

COHN-PLOUCHARD (D.), « Le Roman de formation » in (sous la direction de) KAHN (P.), OUZOULIAS (A.), THIERRY (P.), *L'Éducation approche philosophique*, PUF, 1990.

FABRE (M.), *Penser la formation*, PUF, 1994.

FINGER (M.), *Biographie et herméneutique: Les aspects épistémologiques et méthodologiques de la méthode biographique*, université de Montréal, 1984.

FOUCAULT (M.), *L'Herméneutique du sujet, cours au collège de France 1981-1982*, Gallimard, 2001.

HOUDE (R.), « Les Transitions de vie adulte et la formation expérientielle » in *Éducation permanente* n° 100/101, 1989.

JOSSO (M.C.), *Chemin vers soi, L'Âge d'homme*, 1991.

LEGUY (P.), « Formation expérientielle et production d'un chef-d'œuvre » in (sous la dir. de) COURTOIS (B.) et PRÉVOST (H.), *Autonomie et Formation au cours de la vie*, Chronique sociale, 1998.

LEGUY (P.), « Récit de formation et expérience de vie adulte » in *Histoire de vie en formation*, PUR, 2000.

PINEAU (G.), « Formation expérientielle et théorie tri-polaire de la formation » in COURTOIS (B.) et PINEAU (G.), *La Formation expérientielle des adultes*, La Documentation française, 1991.

cessus d'autoformation existentiels des adultes en formation permanente.

Envisagé de la sorte, le récit de formation peut permettre pour les acteurs qui s'engagent dans cette démarche :

– De mettre en sens leur expérience et de faire l'expérience du sens.

– De connaître et reconnaître leurs expériences, c'est-à-dire de les expliciter à travers un dialogue (en co-formation) qui favorise leur mise en sens personnel.

– De se ré-approprier leurs acquis sous de nouvelles formes pour agir de manière permanente sur leur parcours professionnel et leur cheminement existentiel.

L'intérêt pour cette approche semble vouloir grandir parallèlement à l'institutionnalisation des démarches de reconnaissance des acquis de l'expérience, ainsi qu'aux pratiques de réflexion sur l'action dans le champ du travail et de la formation.

Le récit de formation s'inscrit comme un moyen de reconnaissance de l'expérience existentielle et instrumentale. Il constitue une façon d'œuvrer en formation pour mettre en culture de multiples arts de faire et de vivre, telle l'expérience de la réalisation d'une œuvre au cours de l'existence. En ce sens, peut-être, concrétisons-nous une certaine « *vita activa* » chère à Annah Arendt lorsque nous tentons de dépasser le travail aliénant en convoquant l'œuvre et l'action.

(Suite p. 60)

PATRICE LEGUY
Enseignant-chercheur à l'IHT de Nantes.
Doctorant et intervenant.
Coordinateur du DESS de formation d'adultes
à l'université de Tours.

1. JOSSO, p.199, 1991.

2. *Ibid.*

3. PINEAU, 1999.

4. CLOT (Y.), PROT (B.) et WERTHE (C.), « Clinique de l'activité et pouvoir d'agir » in *Éducation permanente* n°146.

5. CLOT (Y.), FAITA (D.), 2000.

6. PINEAU 2000, p. 170.

7. FABRE, 1994. Sur ce point voir notre article « Formation expérientielle et production d'un chef d'œuvre » in *Autonomie et formation tout au long de la vie*, Chronique sociale.

MOUVEMENTS ET MOMENTS DE FORMATION

Réflexion en cours à partir de trois histoires de vie professionnelle

NOUS VOUDRIONS témoigner ici d'une réflexion en cours à partir d'un travail entrepris avec trois personnes, depuis novembre 1997. Nous verrons comment ces discussions, ces interlocutions, entreprises avec ces co-chercheurs et quelques lectures savantes, peuvent bousculer et enrichir notre compréhension de la formation professionnelle. Cela nous permettra de dégager la part de la narration de soi dans l'autoformation.

Bernard, Thierry et Vincent sont d'anciens stagiaires de l'AFPA rencontrés lors de leur formation de technicien de maintenance en 1992. Tous les trois sont aujourd'hui engagés dans la vie active et exercent respectivement le métier de formateur d'adultes, de responsable d'un parc de matériels et de responsable technique et commercial. Dans le cadre de cette recherche, chacun a écrit son histoire de vie professionnelle et témoigne ainsi de son trajet personnel.

La question de départ, « Comment se forme-t-

on? », très vaste et complexe, précisée par le complément « au cours de la vie », place la problématique dans un espace-temps propre à chacun des auteurs. La vie s'y exprime avec la diversité des situations vécues. Les événements narrés relatent l'importance de ces moments formateurs. La trame de chacune de ces trois histoires trouve des imbrications dans les différentes sphères de la vie familiale, personnelle, professionnelle, sociale, elle tente de composer un présent reliant le passé à un avenir. La richesse et la variété de ces expériences vécues nous percutent. Elles nous informent et nous sensibilisent sur l'importance des liens et des logiques qui accompagnent l'évolution professionnelle et le cheminement personnel de ces trois adultes. Force est de constater que Bernard, Thierry et Vincent se sont formés en de multiples circonstances, volontairement ou à leurs frais, brutalement ou au fil du temps.

La formation s'inscrit ici à la croisée des déplace-

ments, des changements, des mouvements socioprofessionnels et des moments de mise en forme, de mise au point inhérents à des itinéraires longs de trente-cinq à quarante-cinq années d'existence. Nous poserons, dans un premier temps, les limites d'une activité et d'une formation professionnelle construites en dehors du sujet. Puis, en nous référant au développement d'une identité toujours à maintenir, nous évoquerons la forme des projets professionnels et les choix de formation aux différents âges de la vie adulte. Enfin, nous aborderons l'enjeu que représente, pour la personne, la narration de soi à partir de ses expériences.

MOUVEMENTS DE FORMATION ET ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES

Lorsque Bernard, Thierry et Vincent témoignent de leur formation professionnelle, ils ne se limitent pas à la période correspondant à l'emploi. Chacun à sa manière articule le trajet professionnel aux différentes causes et aux différents buts qu'ils attribuent aux chemins empruntés. Ainsi, les intérêts annoncés pour le choix d'un métier relèvent autant d'une suite logique liée à une tradition familiale, que d'une opportunité pour quitter une condition vécue comme pesante ou encore du hasard d'une rencontre personnelle éclairant l'avenir. La place des apprentissages et des acquisitions, correspondant aux différents emplois tenus, est rarement évoquée. Il s'agit davantage, dans ces trois récits, des finalités poursuivies et conditions pour y parvenir. Le fait de changer d'emploi ou de métier devient alors pour Bernard, Thierry et Vin-

cent, comme un allant-de-soi.

Un regard plus sociologique, sur la période qui correspond à ces trois trajets professionnels, nous permet de situer les enjeux socioprofessionnels dans lesquels se sont déroulés ces parcours singuliers. L'évolution de la formation professionnelle en France montre les ambivalences entre les nécessités de production d'une nation ou d'une organisation professionnelle, et la volonté d'émancipation du sujet. Fortement marquée par l'éducation initiale, la formation professionnelle des adultes passera par différentes appellations ces dernières décennies : éducation permanente, formation continue, formation tout au long de la vie. Nous pouvons observer une dégradation progressive de la place du sujet en tant qu'entité porteuse d'un projet de formation personnelle. Aujourd'hui, si la notion de qualification demeure, elle recouvre principalement un enjeu de développement des compétences utilisables sur le marché du travail. La compétence est réduite à sa dimension utilitaire, dans et pour l'entreprise, excluant *ipso facto* la question du sujet en tant qu'entité globale, porteuse de projet.

Finalement, là où l'institué et le formel des dispositifs pédagogiques s'attachent aux résultats des acquisitions et des compétences, la personne recherche une mise en sens singulière inscrite dans l'histoire de ses expériences. La problématique semble se poser ainsi dans les limites d'une dialectique des objets de formation, des connaissances à acquérir par un professionnel, et de la place du sujet en formation.

C'est auprès d'Hannah Arendt que nous trouvons

les éléments conceptuels pour appréhender la place de l'homme en formation et au travail. Dans *Condition de l'homme moderne*¹, elle distingue l'*homo faber* (celui qui réalise un ouvrage) et l'*animal laborans* (l'homme de peine et de malheur). À partir de cette première distinction, Hannah Arendt introduit une relation utile et subtile entre le travail, l'action et l'œuvre. Ce sont trois activités humaines fondamentales, affirme-t-elle. Le travail correspond à un processus vital, à une nécessité biologique du corps humain. La consommation caractérise ici cette énergie nécessaire à la vie. L'œuvre relève de la non-naturalité de l'existence humaine. Elle inscrit l'homme dans la durée, en lui permettant d'exister au-delà d'une fin inexorable. Quant à l'action, elle représente la seule activité permettant la mise en relation des hommes, sans objet ni matière. La spécialisation relève de cette organisation collective. Qu'est ce qui reste ? Qu'est ce qui est nécessaire, futile ? Qu'est ce qui s'élabore ? Sont ainsi des questions centrales pour donner un sens aux activités et à l'existence.

L'interdépendance entre l'emploi, l'identité professionnelle et les expériences de la personne trouve sa résultante dans les situations vécues. Nous donnons à l'emploi une dimension liée à la nécessité économique, un caractère de dépendance, un statut et rôle assigné ; l'identité professionnelle renvoie davantage à une élaboration socioprofessionnelle, aux dynamiques d'appartenance à un corps professionnel, d'identification à un métier ; les expériences de la personne sont comprises comme le lieu de mise en relation et d'actualisation des activités singulières. Lorsque les activités sont sensées, plus inté-

gratrices que les tâches strictement professionnelles, elles interfèrent dans l'ensemble des sphères de la vie personnelle de l'adulte. L'activité professionnelle est alors comprise à la fois comme un processus situé dans un contexte socio-historique et dans une dynamique distribuant et reliant les différentes sphères de la vie du sujet. C'est dans l'interaction du genre – caractéristiques propres à un métier, à un groupe professionnel ou social –, et du style – manière particulière de faire d'une personne –, que le sujet et le groupe assurent leur propre développement.

Dans le trajet professionnel de Vincent, nous pouvons observer les étapes de sa vie professionnelle dans les mouvements entre formation formelle et informelle, les activités sociales et professionnelles. La place de l'autoformation est importante si l'on regarde les correspondances entre les objectifs de la formation instituée et les fonctions professionnelles assumées par Vincent. L'emploi tenu n'est pas toujours en relation directe avec la formation instituée effectuée auparavant. C'est davantage l'engagement dans un nouvel emploi, les apprentissages « sur le tas », l'expérience acquise, qui autorisent le développement des savoirs et des nouvelles compétences. À ce stade, l'autoformation nous apparaît comme une modalité particulière, une technique où la personne cherche à apprendre par elle-même. Vincent dit : « J'ai traîné dans toutes les cales pour connaître tous les circuits du bateau. » Alors mécanicien dans la Marine nationale, il crée ses espaces éducatifs, il rend son environnement formatif.

La personne est ici considérée dans le rapport qu'elle établit avec le savoir. Comment la personne apprend-elle ? Dans des situations formelles ou informelles d'apprentissage, en hétéroformation ou en autoformation ? Mais dans la perspective que nous souhaitons établir, la personne est considérée à partir de ses expériences. Nous pensons que sa formation déborde largement le formel, de ce qu'il peut en dire ou écrire. Son émergence et sa destination relèvent autant du sensible et du corps que du sensé et de l'esprit. C'est pourquoi l'expérience, produit d'une pratique ou d'une pensée, s'origine pour nous entre vie sociale et vie privée, entre vie quotidienne et moments de réflexion, ceci dans des mouvements propres aux différents âges de la vie.

ÉVOLUTION SOCIOPROFESSIONNELLE ET MISES EN FORME AU COURS DE LA VIE

Le développement et la formation des personnalités individuelles, considérés aux différents âges de sa vie, sont placés au centre de multiples interactions. Pour Éric H. Erikson², le développement de la personne résulte de l'interaction d'événements internes (psychiques, physiologiques, biologiques) et d'ordre externe (sociaux, professionnels, culturels). La personne est ainsi à la fois l'objet d'une élaboration qu'elle n'a pas forcément choisie et le sujet de différentes activités professionnelles, mais également sociales et familiales ou encore personnelles, auxquelles elle participe. Ainsi, la personne traverse différentes sphères sociales ou privées, y prend des rôles, agit à l'intérieur, y travaille pour vivre et pour

se construire.

L'expérience humaine représente le point médian d'interactions multiples entre la personne et le milieu dans lequel elle évolue. Le biologique, le psychologique, le social, le spirituel sont autant d'entrées pour nommer les actions et les échanges externes et internes qui maintiennent et transforment l'adulte au cours de sa vie. La personne est à la fois le sujet des transformations et l'acteur de ses mutations. Pour Claude Dubar, l'identité sociale et professionnelle est la résultante d'une double articulation, d'une part, entre une orientation stratégique et une position relationnelle et, d'autre part, d'une interaction entre une trajectoire sociale et un système d'action et de langage. La construction identitaire pourrait se résumer à un processus complexe mettant en multiples tensions les phénomènes d'identification ou d'appartenance et de différenciation ou de spécification.

Pierre Tap précise : « Mon identité c'est donc ce qui me rend semblable à moi-même et différent des autres, c'est ce par quoi je me sens exister en tant que personne et en tant que personnage social (rôles et fonctions), ce par quoi je me définis et me connais, me sent accepté et reconnu comme tel par autrui, mes groupes et ma culture d'appartenance³. » Soulignons l'importance de deux éléments majeurs qui sont ici associés à la construction identitaire :

– L'unicité, comprise à la fois comme sentiment d'être reconnu unique et comme fonction vitale de maintien de sa forme, de sa cohérence en tant que tout.

– La continuité, dans ce que les autres font de moi et dans ce que je fais de moi dans le temps.

Considérée du point de vue du développement, la formation de la personne peut ainsi être comprise comme le processus et le résultat d'actions, d'interactions, de transactions au cours de la vie. La personne, en prise ou entreprise dans ces mouvements, peut se former, se transformer, mais elle doit également faire siens les événements qui interviennent dans le cours de l'histoire.

Avec Danièle Riverin-Simard, Gaston Pineau formalise une hypothèse intéressante pour comprendre les articulations entre « les étapes de la vie au travail » et la formation de la personne. Pour ces deux auteurs, le rapport au travail et la formation évoluent au cours de la vie en fonction de l'âge. Si l'âge n'est pas considéré comme une variable causale, il demeure un élément prépondérant, précisant et constituant la toile de fond des moments importants de l'existence.

Quelques repères et illustrations propres à l'histoire de Vincent permettent de resituer les résultats d'une enquête menée par Danièle Riverin-Simard :

– Après la scolarité, la préoccupation des jeunes adultes est de s'insérer, de se faire une place dans le monde du travail (dix-huit à vingt-cinq ans); pour Vincent, c'est la période de l'engagement dans l'armée. Il quitte le foyer familial puis il arrête la filière de l'enseignement classique pour acquérir une compétence professionnelle : « Après de longues soirées à discuter avec lui [un marin] et de me décrire la vie professionnelle d'un mécanicien de la flotte, il a fini par me donner l'envie d'aller voir ce qui s'y passait. »

– Une fois sur la « planète travail », l'occupation majeure devient la recherche d'une évolution sociale et professionnelle (vingt-cinq à trente-cinq ans); âgé de trente-six ans au moment de l'écriture de son histoire de vie professionnelle, Vincent décrit son évolution socioprofessionnelle à partir de ses différents emplois. Il nous indique les moments de rupture : « J'étais prêt à démissionner car je n'avais plus le moral. Ce n'était pas à cause de mes résultats car ils étaient bons, mais ce devait être une accumulation de petites choses qui ont fait que trop de discipline me donnait une overdose ! » et sa dynamique : « Je pensais avoir réalisé mon objectif et je savais qu'un jour ou l'autre, je partirais de cette société... Aussi, je regardais un peu ce qui se passait ailleurs. »

– Vers le « mitan de la vie », il s'agit pour la personne de trouver une harmonie entre ses aspirations personnelles et ses activités professionnelles et sociales (trente-cinq à quarante-cinq ans); Vincent semble juste entrer dans ce questionnement : « J'ai augmenté le chiffre d'affaire de 30 %, je suis actuellement aux alentours de 30 % sur un chiffre d'affaires d'environ cinq à six millions de francs⁴. Je peux dire que je suis arrivé actuellement à une finalité dans mon travail, un but que je m'étais fixé, aussi bien professionnel que personnel. »

– Plus tard, les préoccupations s'orienteront progressivement, par un transfert gravitationnel, vers une autre planète, celle de la retraite, et vers des activités plus altruistes (après quarante-cinq ans).

Parallèlement à l'implication dans les activités professionnelles s'organisent, en fonction de l'âge, des tendances dans la mise en œuvre de la formation.

Sans tomber dans la schématisation, Gaston Pineau, laissant place à la variété et à la complexité propre à la formation de chacun, nous en donne les grandes tendances :

– L'hétéroformation est une modalité inhérente à l'enfance. L'éducation est présente aux plus jeunes âges de la vie. L'enfance est l'âge de l'écoute des autres, de l'incorporation des usages et des codes sociaux. L'adolescence est ici un moment particulier de contestation de cette tendance. Dans son témoignage, Vincent nous parle de sa préparation à un concours à l'âge de seize ans : « J'étais déjà très content d'être convoqué, aussi je me souviens de ces vacances 1978 (en fait, pas de vacances). J'étais chez ma marraine qui était prof pour réviser tout l'été ! Le *Bled*, je le connaissais par cœur. »

– « Je suis descendu à Noël pour passer les fêtes et une petite retraite pour moi, pour faire la mise au point avec moi-même. » Dans cette expression, Vincent se remémore un moment difficile de sa vie. Ce retour sur soi et ses expériences relèvent d'un mouvement d'autoformation. Si les premières années de la vie adulte gardent encore les traces d'une éducation première, c'est par une autoréférenciation que les repères acquis initialement sont réactivés. C'est certainement vers le mitan de la vie que l'autoformation culmine pour l'adulte : il réinterroge sa vie pour la réinvestir en fonction de ses aspirations propres.

– L'écoformation domine dans le deuxième mitan de vie. L'adulte, au sommet de sa maturité et après une période de doute existentiel, cherche à comprendre le monde et à faire partager ses connais-

sances.

La problématique de la formation d'une personne ne peut évidemment pas se réduire à son âge. Nous tentons simplement de sortir d'une conception considérant encore l'adulte dans une statique de l'état. Il s'agit pour nous de saisir les variations qui



ponctuent les cycles, les étapes, les temps et les mo-

ments d'une vie adulte. Le champ de notre étude correspond à une période comprise entre l'entrée dans le monde du travail et le mitan de la vie. Il représente une trentaine d'années au cours de laquelle de nombreux changements interviennent. Ces moments articulent souvent la fin d'une dynamique avec la suivante. Ils soulignent, souvent en même temps, l'importance des autres (la famille, les relations, les proches), la place et le rapport entretenu avec le monde et les choses (les méthodes, les objets, les institutions), la manière dont la personne s'appréhende et se saisit elle-même.

NARRATION DE SOI ET AUTOFORMATION EXPÉRIENTIELLE

Pour mieux appréhender les relations entre formation – compris comme mouvements d'unification, de mise en forme de soi –, et développement de l'adulte – compris comme élaboration historique, continuité et maintien de soi –, nous croisons les notions d'identité personnelle et d'identité narrative. Quelles sont les relations entre histoire de vie et formation? Questions éminemment complexes, tant les notions sont ambivalentes, mouvantes, liées à nos références conceptuelles et théoriques. Ces articulations multiples entre l'histoire, la vie et la formation, interrogent en effet nos conceptions de la personne. Comment se construit l'histoire? La formation peut-elle modifier le cours de l'histoire? Quel rôle les activités prennent dans la formation de la personne?

C'est avec Vygotski que nous articulerons les di-

mensions sociales et cognitives dans le développement et la formation de la personne. Pour lui, la conscience est une sorte de « contact social avec soi-même », elle dérive de l'utilisation des signes. La conscience se présente comme une structure sémiotique, un système structuré de signes, et seule l'analyse des significations, contenues dans les systèmes de signes, permet de comprendre la nature des processus mentaux. Ces fondements épistémologiques et méthodologiques, issus des travaux de Vygotski, s'articulent autour de trois notions fondamentales : l'activité, les unités d'analyse et la médiation :

– L'activité, pratique humaine, est conçue comme lien entre le monde externe et la conscience. Elle est postulée comme principe explicatif général. L'unité d'analyse de la signification du mot ne contredit pas l'activité comme principe explicatif, les signes émergeant historiquement en tant que produits de l'activité elle-même.

– L'unité d'analyse à partir de la signification du mot n'est pas exempte de faille. La principale faiblesse de l'analyse relève de la question du sens donné à l'action. Dans la signification, il n'y a pas la « force motivationnelle » qui permet la transformation de la conscience. La signification du mot constitue davantage « une unité de la médiation sémiotique du fonctionnement mental... qu'une unité du fonctionnement mental lui-même ».

– La médiation par les signes permet à la fois le contrôle des processus de comportement et la transformation des processus mentaux de l'individu. La spécificité des activités mentales supérieures est liée

aux propriétés des systèmes de signes et leur psychogenèse aux pratiques sociales en tant qu'elles sont, elles-mêmes, médiatisées par des signes. Le processus de construction des capacités humaines va de l'interpsychique à l'intrapsychique, lequel conduit à un comportement quasi social de l'individu par rapport à lui-même.

Les travaux de Vygotski, concernant la conscience, le langage, la cognition et les émotions, peuvent constituer le point de départ d'une théorie de la subjectivité, les origines du *self* (le Moi corporel et le moi psychique) se trouvant dans l'interaction sociale. Pour Vygotski: « Notre conscience de nous-mêmes et des autres émerge en tant que produit de l'utilisation du langage dans des situations concrètes de communication interpersonnelle. Le *self* est social en deux sens. Premièrement, il est l'un des pôles de la relation dyadique (dualité dans des couples de contraires) sans cesse reconstruit dans la pratique continue du discours. Deuxièmement, la dyade elle-même est structurée par sa position à l'intérieur d'un système social, le langage... »

Si l'identité personnelle s'intéresse aux événements, aux réalisations, à la constitution de la personne, l'identité narrative est davantage centrée sur la manière dont la personne se met en scène, la manière dont elle construit son intrigue. Pour ce qui concerne l'identité personnelle, c'est le « quoi » qui est en question, que fait la personne, de quoi s'agit-il? Quelles sont les caractéristiques constituantes du sujet (son nom, son emploi, son âge...), quels sont les éléments qui se maintiennent et se reproduisent au cours de la vie? Pour l'identité narrative,

c'est l'expression même du sujet ou de l'auteur se disant qui est en question. En se nommant, en s'identifiant, qui est en jeu, qui parle, qui agit, qui pense?

Cette distinction rapide n'a pas pour dessein d'opposer deux conceptions du sujet. Les deux postures montrent leurs limites: entre un individu prisonnier de son histoire et un acteur souhaitant paraître ce qu'il n'est pas vraiment. Il s'agit davantage de comprendre comment la personne maintient son unité sur les différentes scènes de la vie publique et personnelle, et comment elle assure ses continuités dans la durée, dans les différents temps de la vie. La question devient donc pour moi – en dialectisant les notions d'identité (*idem*) et d'identité (*ipse*) – comment la personne s'approprie-t-elle son passé pour construire son avenir? Comment tisse-t-elle l'intrigue dont elle est à la fois l'auteur et le sujet? Comment prend-elle la mesure de ses mouvements pour conjuguer un temps singulier?

Comment la personne articule-t-elle ses temporalités, comment accède-t-elle à son historicité, comment donne-t-elle sens à ses activités? Construire son histoire et donner un sens à sa formation sont des opérations au croisement de mouvements diachronique et synchronique réalisés par la personne. Pour André Jacob, nous pensons à travers une langue qui pèse le réel. La langue se structure mécaniquement dans une bitension exprimant le rapport du tout à l'un. Gaston Pineau propose l'image de l'organe, la langue, qui oscille dans des mouvements de repliement discursif ou de pliage réflexif et de dépliement narratif. Le langage est une forme sous laquelle la pensée se saisit elle-même. Il

y a conjonction du diachronique et du synchronique. Aussi, l'histoire de vie peut-elle devenir un temps linguistique donnant lieu à une construction d'une image-temps, à une chronogénèse. L'expérience du temps comporte l'ambivalence de l'usure et de la construction, de l'instance de la mort et de sa négation.

Processus éducatif de construction socio-historique, l'autoformation expérientielle nous apparaît comme un mouvement réflexif de soi sur soi, tendu vers une quête de sens, jetant en avant, mettant et remettant en jeu la personne dans les temps singuliers du cours de la vie. Cheminer et lier, s'arrêter et se relier sont au cœur de ces mouvements et de ces moments d'autoformation expérientielle. Ils permettent d'envisager évolution, révolution et involution de l'expérience, comme un procès de transformation permanent de la personne.

HERVÉ PRÉVOST

*Responsable de formation à l'AFPA de Pau.
Doctorant en sciences de l'éducation à Tours.*

1. ARENDT (H.), *Condition de l'homme moderne*, 1961.
2. HOUDE (R.) in *Les Temps de la vie; le développement psychosocial de l'adulte selon la perspective du cycle de vie*, 1991.
3. *Identité individuelle et personnalisation*, Privat, 1980, p. 8.
4. Environ 910000 euros.

† BIBLIOGRAPHIE

- ARENDT (H.), *La Condition de l'homme moderne*, Pocket, 1961.
- BACHELARD (G.), *La Dialectique de la durée*, PUF, 1993.
- CLOT (Y.), *La Fonction psychologique du travail*, PUF, 1999.
- COURTOIS (B.) et PINEAU (G.), *La Formation expérientielle des adultes*, La Documentation Française, 1991.
- COURTOIS (B.) et PRÉVOST (H.), *Autonomie et formation au cours de la vie*, Chronique Sociale, 1998.
- DUBAR (C.), *La Socialisation; construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, 1996.
- HOUDE (R.), *Les Temps de la vie; le développement psychosocial de l'adulte selon la perspective du cycle de vie*, Gaëtan Morin, 1991.
- JACOB (A.), *Anthropologie du langage; construction et symbolisation*, Pierre Margada, 1990.
- LERAY (C.) et BOUCHARD (C.), *Histoire de vie et Dynamique langagière*, PUR, 2000.
- LHOTELLIER (A.), *Tenir conseil; délibérer pour agir*, Seli Arslan, 2001.
- PINEAU (G.), *Temporalités et formation; vers de nouveaux synchroniseurs*, Anthropos, 2000.
- PRÉVOST (H.), *L'Individualisation de la formation; autonomie et/ou socialisation*, Chronique Sociale, 1994.
- RICCEUR (P.), *Soi-même comme un autre*, Seuil, 1990.
- RIVERIN-SIMARD (D.), *Étapes de vie au travail*, Éditions Saint-Martin, 1993.
- RIVIÈRE (A.), *La Psychologie de Vygotski*, Pierre Margada, 1990.
- TAP (P.), *Identité individuelle et personnalisation*, Privat, 1980.
- VYGOTSKI (L.), trad. SÈVE (F.), *Pensée et langage*,

A decorative graphic consisting of a vertical line on the left and a horizontal line extending to the right, intersecting at the start of the text.

A 2 - LES RÉACTIONS

DU *BILDUNGSROMAN* AU RÉCIT DE FORMATION... ET À LA CHANSON

Par ce texte, Gaston Pineau nous présente ses premières impressions suite au séminaire

CES DEUX jours de séminaire sont un moment collectif important dans la construction des histoires de vie en formation. C'est la première fois qu'on ose aborder ce gros mot de *Bildung*. Il fait peur à un certain nombre. Hier, on a fait des voyages presque sidéraux, si bien que le soir j'étais perdu. Perdu dans des temporalités multiples et perdu dans des sujets multiples. Du chevalier du Moyen Âge au bourgeois du XVIII^e et à l'ingénieur du XIX^e siècle. Même les figures féminines de l'Ouest – entre sorcières, vierges et maîtresses – ne m'aidaient à m'y retrouver, perdu que j'étais dans les romans et récits de vie et de fiction. Mais y a-t-il une différence entre toutes ces formes d'écriture ?

Il y a eu la nuit, j'ai un peu dormi. Je me suis dit qu'on était complètement fous de partir aussi éclatés que ça. Les communications de ce matin, qui étaient beaucoup plus contemporaines, m'ont ramené dans une temporalité plus proche, mais en renouvelant ma vision. Si bien que je pense qu'on a fait un beau

voyage en se dépaysant, redécouvrant le paysage d'une autre façon. Et puis tout ce qu'on a brassé, on l'aura par écrit. Donc nos récits oraux seront historicisés. On pourra revenir dessus. On pourra réfléchir un peu plus, on pourra transmettre à d'autres ce moment, un peu interloquant pour moi.

Je reviens à la temporalité-construction du sujet par le récit. Je voudrais temporaliser le sujet, tant d'un point de vue individuel que d'un point de vue social. Il me semble que l'on a plus parlé d'un sujet avec un âge, malgré tout, adulte. On se trouve davantage sur la construction du sujet adulte. Construction qui varie suivant les temps sociaux. Boutinet catégorise de façon contemporaine éclairante cette construction de sujets adultes selon les temporalités sociales. Il y a des temporalités à évolution lente, qui sont presque constantes, et des temporalités à évolution rapide. C'est un contexte social qui joue beaucoup sur la construction des sujets adultes. Il dit que jusque dans

les années soixante, il y avait un modèle de sujet, qu'il appelle sujet étalon. L'éducation était vue en fonction d'un sujet étalon à construire. Puis l'évolution sociale, technique et culturelle, s'est accélérée. Le modèle d'adulte-étalon a sauté. Il est devenu celui d'un adulte en perspective mais qui recule au fur et à mesure qu'on avance. Actuellement, il n'y a même plus de perspective d'adultes, on ne sait plus trop ce que c'est. L'âge adulte est un problème. L'immaturation se prolonge¹.



Martine Lani-Bayle, Christine Delory-Momberger
et Gaston Pineau

Ces trois catégories m'ont aidé à comprendre un peu ce qui s'est passé hier et aujourd'hui. Hier, les communications étaient plus portées sur les temporalités passées, depuis le XII^e jusqu'au XIX^e siècle, en passant par le XVIII^e siècle. Les récits qui ont été présentés, ce n'était pas le terme récit qui était employé, c'était le terme roman, même si on commençait à s'interroger si c'était du roman ou des récits. Les titres parlent par eux-mêmes. C'était le roman

du Graal, le *Bildungsroman* pour le XVIII^e, et puis avec Fabre, les romans d'aventure. Ils étaient vus comme des moyens de construire un adulte-étalon qui variait suivant les périodes. Au Moyen Âge, l'adulte modèle était le chevalier. Il prenait le pas comme référence sur le prêtre ou le moine. Au XVIII^e siècle, le chevalier fut remplacé par le bourgeois, pris entre le pragmatisme marchand et le romantisme. Au XIX^e, l'adulte-étalon, l'adulte modèle, c'est plutôt l'ingénieur. On entre dans l'aventure technique.

On pourrait reprendre le titre *Temporalité et construction du sujet* – donc du chevalier, du bourgeois, de l'ingénieur – par le moyen littéraire du roman. J'aime à rappeler qu'au début cela voulait juste indiquer un changement de langue: du latin au roman, qui n'était pas le genre littéraire actuel.

Actuellement, on change de sujet. Il n'y a plus d'adulte-étalon. Ce sont des sujets courants, comme on l'a montré, qui essaient de se développer. Ils travaillent avec des temporalités complètement éclatées en essayant de les conjuguer à la première personne du singulier ou du pluriel. Pour comprendre ces apprentissages adultes de conjugaison des temps, il faut faire appel à une herméneutique de la conscience historique plus fine qu'avant. Ricœur situe la construction du temps personnel comme un tiers-temps. Ce sont donc des temps personnels qui essaient de se construire par des moments de rencontre forts, qui créent des articulations. On change donc de temporalités, ce sont des temporalités nouvelles qui apparaissent, personnelles et non héritées socia-

lement.

On change aussi de moyens, avec le passage du roman comme genre littéraire à d'autres formes plus variés. Les premiers sont des romans d'éducation à figures exemplaires pour socialement transmettre des modèles. Tandis qu'avec la notion de récit, on introduit l'oralité, le magnétophone et surtout l'interlocution. Ce n'est plus juste un auteur qui parle, ce sont des acteurs qui s'interpellent, socialement. C'est une situation interactive majeure de construction des sujets entre l'oral, l'écrit et les individus. Le magnétophone permet de travailler l'oral, de le transcrire, de le visualiser. L'image qui entre en jeu aide à passer d'un récit d'expérience à un récit de formation. Comment rendre formatrice cette expérience, la mettre en sens? On remarque alors l'apparition de nouveaux modèles. On est sortis des modèles idéologiques surplombants et on entre dans la construction de modèles d'autoconfrontations croisées.

S'il faut reprendre des figures littéraires pour nommer ces nouveaux moyens, je trouve que le roman, dans sa connotation bourgeoise, me semble trop pauvre pour rendre compte de tous les genres littéraires qui sont à l'œuvre. Car nos histoires de vie sont parfois des tragédies, des drames, des comédies, de l'épopée, de la poésie, des chansons. Les *Cahiers d'Études Léo Ferré*, édités à Nantes par le même Petit Véhicule que cette revue, nous rappellent comment la chanson est un moyen majeur de construction actuelle pour les jeunes. Et pour bien le comprendre, par nous, lettrés, il n'est peut-être par inutile de se souvenir de l'importance des chansons de geste des poètes médiévaux comme moyen de travailler le sens

des gestes. Même si ce ne sont pas les mêmes gestes, ni vécus par les mêmes personnes. Mais qui se plaindra – à part les nostalgiques – de cette démocratisation culturelle?



On est donc dans un ~~éclatement~~ ^{à un auditoire multiple} à féconder des moyens d'expression pour construire des temporalités personnelles avec la variété de tous les sujets, de tous les individus. On est à l'orée d'un nouveau millénaire et de la construction de nouvelles temporalités, de nouvelles sociétés, de nouvelles personnalités.

GASTON PINEAU

*Professeur en sciences de l'éducation, université de
Tours*

1. BOUTINET (J.-P.), *L'Immaturité de la vie adulte*, Paris, PUF, 1998.

TEMPORALITÉ ET CONSTRUCTION DU SUJET PAR LE RÉCIT

JE REMERCIE Martine Lani-Bayle de m'avoir invitée à prendre la parole à la table ronde sur la temporalité et la construction du sujet à l'intérieur de ce colloque de Nantes sur la *Bildung* et les histoires de vie. Dans un premier temps, je ferai quelques commentaires sur le séminaire. Dans un deuxième temps, je reprendrai la problématique proposée, « temporalité et construction du sujet par le récit », dans un registre modeste et concret.

QUELQUES COMMENTAIRES

Les présentations faites au cours de ce colloque font ressortir deux constats extrêmement significatifs. D'une part les histoires de vie ont fait leur chemin comme pratique d'intervention ; elles ont notamment développé un corpus théorique pluriel et des méthodologies diverses ; déjà – et il faut s'en étonner – elles ont près de vingt années derrière elles. D'autre part, il

y a lieu de faire appel, comme on l'a fait au cours de ces deux jours, à ce qu'ont trouvé les littéraires, les psychologues, les sémiologues et peut-être les musiciens (allons savoir ce qu'on pourrait comprendre de la notion d'accompagnement en les consultant) qui se sont penchés ou se penchent encore sur des propos connexes ou semblables aux nôtres, par exemple, l'éclatement du récit, la formation, l'accompagnement de la personne qui fait son récit ou son histoire. En effet, ce va-et-vient entre les disciplines demeure un moyen et une source d'échanges féconds et enrichissants pour nos pratiques, si variées soient-elles ; Edgar Morin ne disait-il pas que le savoir se trouve dans les interstices entre les disciplines ? La nécessité de fonder nos pratiques sur des théories qui font sens et qui éclairent nos interventions est toujours actuelle.

Je suis arrivée ici en me demandant quel était le lien entre la *Bildung* et ma pratique des récits de transition et de la relecture de vie ; je repars, comme

cela arrive souvent lorsque je participe à un colloque, avec plus de questions que je n'en avais à mon arrivée.

ⁿSur la *Bildung*

Quelle notion de *Bildung* a-t-on véhiculée pendant ces deux jours ? La notion de *Bildung* invoquée par Christine Delory-Momberger ne semble pas la même que celle à laquelle se réfèrent Patrick Paul et M.-C. Thibault. Laquelle retient-on ? Ensuite, quels sont les recouvrements féconds et pertinents pour nous entre *Bildung* et récit de formation ? Qu'est-ce que ces recouvrements nous donnent à comprendre ? En quoi cela affecte-t-il nos pratiques ?

ⁿSur le récit *versus* le roman et le roman de formation

Quelles sont les caractéristiques du roman de formation et du roman tout court ? Quelle est la différence entre le récit et le roman ? Quels sont les recouvrements entre le récit de formation et le roman de formation ? Le fait de creuser plus avant ces questions et de considérer ce que des chercheurs d'autres disciplines apportent comme éléments de réponse, nous permettrait sans doute de concevoir distinctement le récit de formation et le roman de formation et de faire des liens féconds avec nos pratiques.

Depuis le colloque, j'ai eu l'occasion de lire la préface du volume *Les Années d'apprentissage de Wilhelm Meister* de Goethe¹, préface écrite par Bernard Lortholary qui y expose sa notion du roman de formation : « Au lieu que le roman en gé-

néral mène son héros jusqu'à ce moment final de vérité où il se retourne – et le lecteur avec lui – sur toute son existence, où celle-ci se “transforme en destin” et prend un sens désormais irrévocable, le roman de formation s'arrête en quelque sorte à mi-chemin. De l'enfance ou de l'adolescence, il ne conduit pas son héros jusqu'à la fin de sa vie, mais seulement jusqu'au terme de sa jeunesse : au moment où il devient adulte, parvient à la maturité, trouve sa place dans la société et arrête sa vision du monde². »

Cette citation laisse entendre que les temps de vie couverts par le roman de formation sont ceux de l'adolescence et du début de l'entrée dans le monde adulte. Dès lors, qu'advient-il de tous ces adultes de plus de trente ans qui font leur récit de vie ? Seraient-ils en dehors de la formation ? Quels sont les temps de la vie humaine recouverts par le roman de formation et par le récit de vie en formation, entendu que nous reconnaissons quatre grandes saisons de la vie adulte, d'une durée approximative de vingt ans, soit :

- L'enfance et l'adolescence (entre zéro et dix-huit/vingt ans).
- La jeunesse (de dix-huit/vingt ans à trente-huit/quarante ans).
- Le mitan (de quarante ans à soixante/soixante-cinq ans).
- La vieillesse (plus ou moins soixante-cinq ans et plus).

Ceci nous amène à une autre question :

Le mot formation a-t-il la même acception dans l'expression « roman de formation » et « récit de for-

mation »? Il semble y avoir des recoupements dans la mesure où il est question d'un apprentissage dans les deux cas, mais le roman de formation semble porter sur un temps particulier de la vie humaine, celui de l'entrée dans la vie adulte avec rétrospective au besoin sur l'enfance et l'adolescence tandis que le récit de formation – qui se produit pendant les saisons de la jeunesse et du mitan porte autant sur l'enfance, l'adolescence et le mitan. Quant à la période de la vieillesse, je préfère parler de relecture de vie.

Par ailleurs, la notion avancée par Lortholary implique des idées qui se retrouvent chez les théoriciens du développement adulte : à titre d'exemple, l'idée de « trouver sa place dans le monde adulte » pour le jeune adulte est énoncée par Levinson tandis que celle de « former sa vision du monde » est proposée par Roger Gould. Quel ne fut pas mon étonnement de retrouver là des tâches de développement qui incombent au jeune adulte lors de son entrée dans le monde adulte!

n Sur construction du sujet et développement

Comment se construit une personne? Plusieurs pistes théoriques s'offrent à nous en vue d'approfondir notre conception de la transformation des personnes.

J'en énumère succinctement trois :

– Une première piste : le *Self* de George Herbert Mead

Pour Mead, le *Self* est l'articulation dialectique du Je (*I*) et du Moi (*me*).

Le Je est un pur processus, fluide et insaisissable. Ce Je est celui qui est sujet du verbe lorsque je parle

à la première personne et qui, trois minutes plus tard, se trouve plus vieux... de trois minutes. Lorsque je parle sur moi, que je dis des choses sur moi et partage mon image de moi, les contenus (cela) que je dis comme caractéristiques de mon être, appartiennent au Moi. Le *Self* est le produit de l'interaction dialectique entre le Je et le Moi à travers les relations interpersonnelles et intrapersonnelles.

– Une deuxième piste : la relation interpersonnelle comme matrice du développement des personnes (Carl Rogers et la psychologie humaniste) pour qui la qualité des relations interpersonnelles et



Relations interpersonnelles... et communication.

des communications interpersonnelles contribue, affecte, bref, façonne le développement d'une personne. Il y aurait donc des caractéristiques relationnelles de la part de la personne de l'accompagnateur qui faciliteraient la construction de la personne qui faisait son récit.

– Une troisième piste: Harry Stack Sullivan, lorsqu'il présente la personnalité comme un phénomène profondément interpersonnel, nous propose une théorie qui nous aide à comprendre comment le sujet se construit par le récit.

– Une dernière piste: en s'inspirant d'un autre corpus théorique, celui de la sémiotique, il fait bon de se rappeler que, pour suppléer au modèle dyadique du signe mis en avant par Ferdinand de Saussure, modèle dans lequel on trouvait le signifiant – les mots arbre, *tree* (en anglais), *Baum* (en allemand) renvoyant à un signifié, ce à quoi réfèrent ces mots –, Charles Sanders Peirce a mis en avant un modèle triadique du signe à l'intérieur duquel se trouvent non seulement le signifiant et le signifié, mais aussi l'interprétant. Ce modèle, à la réflexion, affirme au plan sémiologique ce que Merleau-Ponty a tenté de mettre en relief: le primat du sujet dans la compréhension de la relation qui s'établit entre l'homme et le monde.

Voilà autant de pistes théoriques qu'il importe de ne pas perdre de vue quand on tente de comprendre le complexe processus de la construction du sujet à l'occasion du récit de soi.

LA QUESTION DE LA CONSTRUCTION DU SUJET PAR LE RÉCIT ET DE LA TEMPORALITÉ

Elle se pose de multiples façons et dans des registres divers. Je vais la poser, dans ce deuxième temps, non au niveau général des grandes catégories, mais à un niveau plus modeste mais non moins complexe qui est le suivant: lorsqu'une personne raconte un souvenir, celui-ci inévitablement est raconté dans un temps narratif qui se joue des temps de la chronologie factuelle des événements.

Quel traitement du souvenir fait-on? Y a-t-il une façon d'intervenir, pour quiconque accompagne la personne qui fait la relecture de ce souvenir, de manière à permettre à cette personne d'intégrer les vécus inachevés que recèle ce souvenir, autrement dit, de manière à favoriser la construction du sujet... pardon, de la personne elle-même (je préfère nettement le terme de personne à celui de sujet, ce qui met au premier plan une posture psychologique-existentielle). Quel traitement faisons-nous du souvenir, en entrevue individuelle ou en groupe, de manière à favoriser le développement de la personne?

Marie-Christiane Thibault, le matin du deuxième jour, nous a présenté une typologie du récit d'expérience où elle décrivait les différentes phases du récit comme suit:

- Mobilisation autour d'une expérience, d'un moment.
- Surgissement du souvenir, de l'expérience.
- Distanciation, conscientisation.
- Conceptualisation du sens de cette expérience pour nous.

À ces quatre moments, je vais rattacher quatre mots: amorce, immersion, réaction et intégration.

Ces quatre mots représentent les étapes qui constituent les quatre temps du processus de relecture de vie tel que décrit par Hétu³.

La relecture de vie est une forme du récit de vie d'abord apparue chez les Britanniques et les Américains dans un champ d'émergence précis, celui des gérontologues, infirmières, psychologues, conseillers et médecins auprès des personnes vieillissantes, également intervenants auprès des mourants. Avec le temps, la pratique de la relecture de vie s'est élargie à une population autre que celle des personnes âgées et à des enjeux autres que celui de l'intégrité entendue au sens d'Erikson ; ainsi en est-il des périodes de transitions, de remises en question et de bilan, des périodes de fragilité et de vulnérabilité qui donnent parfois lieu à une relecture de vie. Le médecin Robert Butler (1963)⁴ postule qu'il existe chez les personnes âgées une expérience intérieure ou un processus mental qui consiste à passer sa vie en revue en vue d'atteindre l'intégrité. Rappelons que Erik Erikson définit l'intégrité comme suit : « C'est au sens le plus simple bien sûr, un sentiment d'être cohérent et entier [...] »⁵.

Le but du récit est de se réconcilier avec son passé et d'accepter son unique cycle de vie. La relecture implique de verbaliser son passé et de se resituer face à ce passé ; elle exige également de se laisser atteindre par les implications des souvenirs évoqués.

n Première étape du processus de relecture de vie : l'amorce

Il s'agit de se mobiliser autour d'une expérience,

d'un moment précis de notre vie, nous dit Thibault... de se mettre en état de se souvenir et de se laisser travailler par le souvenir. Une personne peut fort bien être habitée par ses souvenirs sans qu'il n'y ait de relecture de vie. Pour qu'il y ait relecture, il faut cette mobilisation de l'énergie de la personne. Ceci peut se faire à tâtons, progressivement, à l'occasion d'une sollicitation extérieure d'une personne, à partir de l'émergence du souvenir dans la vie psychique.

n Deuxième étape du processus de relecture de vie : l'immersion

C'est le surgissement du souvenir, de l'expérience passée, puis son dévoilement progressif, et son déploiement. La personne tourne autour du souvenir, elle se laisse envahir, parfois même habiter par le souvenir. Le souvenir peut se révéler par bribes, ou de manière massive ; il se dérobe, se masque, puis réapparaît. Le travail psychique consiste à lui faire de la place (attitude de réceptivité et d'attention). Ce n'est pas incidemment que l'on retrouve ici une terminologie chère à Heidegger et aux phénoménologues – apparition, déploiement, dévoilement, manifestation –, et par conséquent à la méthode phénoménologique. Au cours de cette étape, il importe de retrouver la situation, les lieux, les personnes, les enjeux, les événements, les émotions reliées au souvenir investigué.

n Troisième étape du processus de relecture de vie : la réaction

M.-C. Thibault parlait de distanciation et de

conscientisation. Ce moment tel qu'elle le décrit ressemble beaucoup à l'étape que Jean-Luc Hétu appelle la réaction : la personne prend le temps de réagir, affectivement et intellectuellement – à ce souvenir tel qu'elle le comprend maintenant : elle approfondit les sentiments qu'elle éprouve et la nouvelle manière dont elle comprend aujourd'hui (ce qui c'était passé à l'époque). Telles sont les deux dimensions essentielles de la réaction.

n Quatrième étape du processus de relecture de vie : l'intégration

Cette étape comprend une mise en perspective de l'expérience, mise en perspective englobante, de nature à la fois cognitive et affective. Elle permet la synthèse et se rapproche de ce que M.-C. Thibault a appelé ce matin la « conceptualisation du sens de cette expérience pour nous ».

Ces quatre temps, tels que définis et décrits par Jean-Luc Hétu, constituent un modèle de compréhension fort riche qui permet à l'intervenant – ou à l'accompagnateur ou accompagnatrice – de savoir quand, comment et pourquoi intervenir de telle ou telle manière à tel moment du récit. Il permet de favoriser la réminiscence, en sachant quel but nous poursuivons lorsque nous accompagnons quelqu'un en processus de relecture.

Le modèle de Jean-Luc Hétu a l'avantage de nous permettre d'améliorer notre façon d'accompagner une personne qui fait son récit. Il parle concrètement de ce que nous pouvons faire (et aussi ne pas faire) en vue d'aider la construction du sujet par le récit. Reste

à vous de voir en quoi il peut vous être utile et en quoi il fait sens pour vous !

RENÉE HOUDE

Ph.D., professeure titulaire

Département des communications, UQAM, Montréal

1. Coll. « Folio » n° 3077.

2. *Op. cit.*, p. 12.

3. Cf. le modèle élaboré par Jean-Luc Hétu in *Bilan de vie, quand le passé nous rattrape*, Montréal, Fides, 2000.

4. BUTLER (R.-N.), « *The Life-Review: An Interpretation of Reminiscence in the Aged* », *Psychiatry* n° 26, 1963 pp. 65-76.

5. ERIKSON (E.-H.), *The Life Cycle Completed, A Review*, New York, Norton, 1982, p. 65.

† BIBLIOGRAPHIE

BIRREN (J.-E.), *Aging and Biography, Explorations in Adult Development*, Springer Publishing Co. Inc., New-York, 1996, 351 pages.

HETU (J.-L.), *Bilan de vie, Quand le passé nous rattrape*, Montréal, Fides, 2000, 190 pages.

HOUDE (R.), « Les Approches biographiques et le développement adulte », ch. XIII in *Les Temps de la vie, le développement psychosocial de l'adulte*, 3^e édition, Montréal, Gaétan Morin, 1999, pp. 357-385.

VRIES (B.), BIRREN (J.-E.) et DEUTCHMAN (D.-E.), « Method and Uses of the Guided Autobiography » in HAIGHT (B.-K.) et WEBSTER (J.-D.), *The Art and Science of Reminiscence*, USA et UK, Taylor and Francis, 1995, pp. 165-177.

RETOUR DE SÉMINAIRE

LE SÉMINAIRE sur la *Bildung* a été pour moi, et les collègues du DU histoire de vie en formation, l'occasion d'entrer dans la cour des grands, point d'orgue à notre démarche d'étude et de distance « objet-sujet » sur le parcours de vie.

Ce n'est pas rien de partager cette confrontation-croisement de pensée, fruit d'expériences témoignant de recherches en train de se faire. C'était très dense, avec parfois l'impression d'avoir à « s'accrocher » pour ne pas perdre pied. Enthousiasmant aussi les apports différents – celui de la littérature me permet de trouver place – et les « frottements » avec la salle d'auditeurs.

Il reste un problème de fond: comme étudiants, nous avons peu de « prise » sur les sujets abordés et les modes de transmission ou de « débat » ne sont pas faciles pour nous.

nCe que j'ai retenu de la présentation de Christine Delory-Momberger

D'abord, le choix du thème d'étude nous entraîne dans une démarche conceptuelle croisée originale et

riche. Christine Delory-Momberger construit nos filiations à partir des modèles de guidance (développement de l'introspection de soi) en communauté religieuse puis dans le cadre de la vie séculière avec des récits de métiers et d'apprentissages. Arrêt sur Goethe et la *Bildung*: formation, éducation, culture, c'est-à-dire éducation de soi, donner forme à soi-même par l'expérience pour faire advenir nos dispositions.

Goethe a conçu le roman *Wilhelm Meister* pour exprimer, illustrer sa philosophie, exemple d'un cheminement personnel à travers crise/révélation/providence sécularisée/accomplissement de destin.

Bildung: une forme socio-historique du récit de vie, grille de lecture-accès à un sens à partir d'un réel fragmentaire, réel discontinu de notre vie. C'est le contexte de la société bourgeoise allemande protestante qui a développé le modèle du *Bildungsroman*. Goethe et Schiller, penseurs de la *Bildung*, imposent l'idée de l'accomplissement de l'homme au sein de l'universel avec des dispositions à trouver et à faire

advenir dans le cheminement de vie.

A la lecture du roman de formation, l'homme se comprend. Il y trouve un modèle de construction de sens mis en œuvre pour comprendre sa vie : il y a focalisation et construction sur empilement des expériences.

Le questionnement dans la salle amène des précisions : « Aujourd'hui quand je fais le récit de moi..., quand nous faisons le récit de soi, c'est une manière de nous tenir debout et de tenir ensemble des morceaux de soi. Il y a en même temps une poussée vers l'avant, "je me lève avec le projet que j'ai" [Heidegger] » explique Christine Delory-Momberger. Ceci est émancipatoire à travers les étapes observées dans le *Bildungsroman*.

Jacques Rhéaume évoque le bourgeois de *Wilhelm Meister* : « Nous ne sommes plus bourgeois, ou alors pauvres, sortis du modèle bourgeois possédant. »

Gaston Pineau demande les caractéristiques, le singulier du modèle de la *Bildung* et le lien avec nous.

Christine Delory-Momberger pense que le canevas de ce modèle reste le schéma du roman de formation avec l'idée de formation d'un être qui advient à lui-même et se construit.

Adaptation à notre temps, l'âge adulte s'installe plus tard et va plus loin (quatre-vingt-dix ans...)

Autre questionnement : on se construit en répondant à des schémas passés ?

Christine Delory-Momberger répond que nous avons ce schéma en tant qu'être occidental et que c'est la question de l'historicité.

ⁿCe que j'ai retenu de l'intervention de Marie-Christine Thibault (« Transformation du récit d'expérience en récit de formation chez Goethe ») :

Elle évoque son approche de l'accompagnement à partir de textes littéraires. La thématique : mise en ordre de motifs combinés de petits éléments, de fragments.

Exemple de mise en ordre des motifs : la fable avec étape initiale, intrigue, épreuves, étape finale. Le sujet fait une construction du sens.

L'accompagnement se situe dans ce qui est de l'ordre de la fable et de ce qui lui donne forme.

Transformation du récit d'expérience en récit de formation à travers une formalisation, accès au champ lexical du concept, de la théorisation.

Avec le roman de formation, il y a construction d'un être singulier pour aboutir à l'universalité.

Avec le roman d'éducation, une leçon est donnée à lire, leçon universelle, il y a construction du singulier.

La littérature nous offre deux points de vue par le roman d'éducation et le roman de formation.

Pour conclure Marie-Christine Thibault remarque : « Dans l'accompagnement, dans sa production de savoir, on s'enrichit soi-même. On produit des savoirs dans sa propre formation. »

Pour conclure, je veux évoquer le choc émotionnel lié à la prise de parole : découverte d'un dire avec lequel chacun entre en symbiose, constitue un univers possible à explorer et où trouver sa place. Nos amis canadiens atteignent ces points d'intensité du « dire ». À titre d'exemple, j'évoquerai simplement des expressions de Jacques Rhéaume : en formation constante, forme d'unité provisoire, multiappartenance, la dialectique sujet (Je) et le monde...

GERMAINE ET MOI

A BSENTE au colloque sur la *Bildung*, on m'avait dit que, justement, j'étais la personne qu'il fallait pour lire le dossier et en rendre compte. Les absents ont toujours raison. Je me mis donc au travail. Plusieurs soirs de veille se sont succédés. Or, surmenage ou bonheur, le troisième soir je m'étais endormie, la tête sur le bras, en lisant un article du dossier (je ne vous dirai pas lequel).

Précédée d'une musique guillerette, un peu militaire, une forte personne largement décolletée m'apparut. Le teint un peu rouge malgré la poudre, elle portait un incroyable turban violine surmonté d'une plume et le diamant à son doigt paraissait vrai, bien qu'énorme. Elle me signifia de la suivre, ramenant du poignet la traîne d'une robe Empire de taffetas flambé. Quelle allure!

Nous arrivâmes dans un premier salon où l'on causait, non sans vivacité, de formation et de récits. Il était question de chevalerie et de pucelles au re-

gard tremblant. Les hommes plastronnaient, annonçant les épreuves et comptant les scores. Mon mentor se pencha vers moi pour me glisser qu'elle raffolait de ces histoires si profondément en harmonie avec l'âme des peuples. Elle parla de sol, de racines et de souvenirs de l'âme chrétienne. On voyait qu'elle aimait les phrases longues et bien balancées. Bientôt tout le monde nous entourait. Elle parla des sources vives de la jeune Europe. Il existe « un ordre intelligent auquel préside un être suprême, que notre cœur interroge et qui parle à notre cœur ». Ses paroles sonnaient hautes et claires et nous comprenions : adieu les Grecs et les Romains, repartons comme au Moyen Âge vers la quête initiatique.

Cependant, une jeune fille, portant le costume rhénan, les nattes repliées, fit deux pas en avant. Dans le silence revenu, les mains croisées sur le cœur, elle entonna le lied de Goethe *Le Pêcheur*. Un frisson passa parmi nous. Pour mon malheur, ma compagne

commentait en sourdine, à demi cachée par son éventail :

— Le fond de cette romance est peu de chose ; mais ce qui est ravissant c'est l'art de faire sentir le pouvoir mystérieux que peuvent exercer les pouvoirs de la nature.

Et ainsi de suite sur les peuples fidèles aux lois du monde, sur le poète auquel parlent l'air, l'eau, les fleurs, les arbres, sur la place de l'homme dans un monde fait à sa mesure. Pour abrégé, disons que son récent voyage en Allemagne l'avait transportée. Nous passâmes ensuite dans une antichambre. Un homme âgé, qui nous tournait le dos, chauffait ses pantoufles aux braises du foyer.

— Et dire qu'il a écrit *Werther* à vingt-cinq ans ! À présent, le temps l'a rendu spectateur, chuchota-t-elle en désignant le grand Goethe.

Le grand Goethe ! Et je n'avais ni appareil photo, ni carnet d'autographes ! Elle me glissa qu'il songeait à terminer *Wilhelm Meister*¹. Et aussi à terminer *Faust*.

Sur la pointe des pieds pour ne pas déranger sa méditation, nous nous sommes dirigées vers le bar. Tandis qu'on nous servait des citronnades, j'avouai à Germaine (nous avons décidé de nous appeler par nos prénoms) que je n'avais pas lu *Wilhelm Meister*. Elle me conseilla d'essayer.

— On en ferait un ouvrage philosophique de premier ordre, s'il ne s'y mêlait pas une intrigue de roman, dont l'intérêt ne vaut pas ce qu'il fait perdre.

— J'aime assez les romans qui...

— Vous n'y songez pas ! Je vous croyais l'âme sensible.

— Justement, les sentiments...

— Taratata, ma chère ! Les romans, même les plus purs, font du mal. Ils nous ont trop appris ce qu'il y a de plus secret dans les sentiments.

— Et alors ?

— On ne peut plus rien éprouver sans se souvenir de l'avoir lu quelque part !

— Oh !

— Et puis il y a quelque impudeur à faire de son âme un sujet de fiction.

— Mais, tout de même, le héros de Goethe, vous l'avez aimé, n'est-ce pas ?

— Certes non. C'est un tiers importun qu'il a mis, on ne sait pourquoi, entre son lecteur et lui.

— Germaine !

Je n'avais donc rien compris ! Il me semblait au contraire que les récits de chevalerie, comme les romans, décrivent le parcours de la vie. Nous avons besoin de nous identifier à leurs personnages. Impuissants et faibles que nous sommes, il nous faut des modèles. C'était éternel ça ! Je songeais à Don Quichotte, premier personnage moderne du premier roman moderne. Je songeais à Philéas Fogg, à Cyrus Smith, à Barbicane et à Nemo. On a besoin d'odyssees, surtout si elles conduisent à soi-même. Mais je n'osais plus ouvrir la bouche. Au regard supérieur (quelle femme !) que me lança Germaine, je vis qu'elle avait deviné mes réticences.

— Ma chère amie, apprenez que l'histoire de chacun est, à quelques modifications près, un roman assez semblable à ceux qu'on imprime. À quoi bon la faire paraître ?

— Le retour sur soi...

— Ne me dites pas que vous en êtes encore à l'examen de conscience! Les modernes ont puisé dans le repentir chrétien l'habitude de se replier continuellement sur eux-mêmes.

— Votre grand-père était pasteur, n'est-ce pas?

Un sourire illumina ses traits :

— Il disait qu'on doit se garder de la métaphysique qui n'a pas appui de l'espérance. Et c'est encore plus vrai dans un état démocratique!

— Ah, l'espérance! Vous pensez qu'il serait utile de déculpabiliser...

Elle ouvrit deux yeux ronds et sans commenter ce jargon inconnu aux fortes âmes préfreudiennes, me saisit le bras et m'entraîna, par tout un dédale de corridors, jusqu'à un balcon qui dominait une courette. Un montreur de marionnettes y avait installé ses tréteaux. D'en haut nous manquions le spectacle qu'applaudissaient quelques bambins costumés en Pierrot. Nous jouissions en revanche de la meilleure vue pour admirer le travail de l'artiste tirant sur les fils. Le décor changea grâce à un rouleau mécanique et, d'un geste presté, il fit apparaître un nouveau personnage. Les doigts du montreur manipulaient, pour le plus grand étonnement des petits spectateurs, les jambes du pantin qui gravissaient un escalier. De là où nous nous tenions, cet artifice, même révélé, nous laissait admiratives et sans voix.

Enfin me laissait sans voix... car ma compagne pérorait encore. Elle prétendait qu'un auteur de roman dispose ses marionnettes à son gré. Il raconte une histoire qu'il faut terminer sans décevoir par la victoire des gentils et la déroute des affreux.

— Les personnages imprimés sur papier, j'en excepte toujours Werther, demeurent sans chair et sans âme.

Comme j'avais remarqué des taches d'encre bleue sur plusieurs doigts de sa main droite, elle rougit. Oui, c'est vrai qu'elle écrivait aussi. Et même des romans. Enfin, elle rougissait de plus en plus et je crus bon d'ajouter pour la mettre à l'aise que les bons écrivains orientent le lecteur vers un déchiffrement et qu'un bon roman, somme toute, peut être un apprentissage.

Son turban violine inclina à bâbord puis à tribord, vira au mauve-orange et se redressa. Quoi? Le roman servirait d'apprentissage! Jamais! Il faut analyser l'homme ou le perfectionner. Le sentiment de l'infini est le véritable attribut de l'âme. Son souffle se faisait court et une légère buée perlait à ses cils. Elle reprit son élan et questionna :

— Faire monter au pantin un à un les degrés? Jamais! Dresser un simulacre, inventer une sagesse trop humaine! Jamais! Ce ne sont pas les auteurs qui doivent démontrer l'apprentissage, c'est aux hommes de le vivre! Comment pouvez-vous confondre un récit de vie avec une fiction fabriquée?

— Mais, Germaine, il existe des livres dont le lecteur sort changé.

— Et alors? S'il n'a pas compris ce qui lui arrive, où est le progrès?

— C'est toujours mieux que l'ordinaire.

— Quelle pauvre existence aussi, que celle de beaucoup d'hommes qui se contentent de ne pas faire de mal! Ils se renferment par vanité dans une médiocrité tenace. Ils se condamnent à cette monotonie



Beaucoup de solitude...

d'idées, à cette froideur de sentiment qui laisse passer les jours sans en tirer ni fruits, ni progrès, ni souvenirs.

— Là, je suis d'accord.

— Et si le temps ne sillonnait pas leurs traits, quelles traces auraient-ils gardé de son passage ?

Elle recula et referma la double croisée du balcon.

— Vous savez, me dit-elle dans un grand soupir, tout homme est capable d'apprentissage pour son propre compte. Une plume, beaucoup de solitude et du papier y suffiront.

— Et des livres ?

— Des livres bien sûr, mais par pitié, pas des romans !

ANNE-MARIE RISS

Enseignante, doctorante en sciences de l'éducation

Avec le concours de M^{me} de Staël (1766-1817)

1. En 1821, donc à soixante-douze ans, Goethe fera paraître *Les Voyages de Wilhelm Meister* pour clore la série.

LA *BILDUNG* VUE DE MA CUISINE...

IL Y A un an, j'étais très jeune, à la limite même de l'existence en tant que sujet impliqué dans la théorie des histoires de vie. Pour tout vous dire, je ne savais même pas qu'il y avait un rapport entre la *Bildung* et les récits de formation, d'ailleurs je ne connaissais pas le mot ou très vaguement.

Aussi, lorsque je me suis présentée au séminaire, j'avais la tête et le cœur pleins d'espoir. Après une année de maîtrise en sciences de l'éducation, des notions comme l'implication, la clinique, l'histoire de vie m'attiraient; je sentais qu'il y avait derrière ces mots des réponses à ma quête identitaire. J'étais également candidate à la prochaine session du DU et j'espérais trouver là-bas des informations sur la démarche en histoires de vie. Toutes ces notions étaient encore très floues, seule l'intuition guidait mes pas mais aussi la fierté de pénétrer dans un monde dont je rêvais secrètement. Vous pouvez rire mais un séminaire sur la *Bildung* c'est quand même plus porteur pour mon image qu'une réunion Tupperware chez la

voisine.

J'en étais donc là de mes attentes et de mes espoirs, rien de bien grandiose sauf la volonté farouche d'abandonner le tablier de mère au foyer, tricoteuse et popoteuse, afin d'endosser le costume à mes yeux plus glorieux du praticien/théoricien, acteur, producteur et formateur en histoires de vie. Demandez le programme...

Et voilà comment on se retrouve à écrire quelques mois plus tard, un article qui sent l'irritation, la déception, la frustration, véritable pamphlet contre la recherche où se mêlent mauvaise foi, jeunesse, subjectivité et objectivité.

Car ce que vous venez de lire est la version édulcorée d'un premier texte écrit à l'encre de la colère. Une colère qui masquait, vous l'aurez compris, une réalité tout autre: on ne s'improvise pas chercheur et la distance qui me séparait de ce monde si attrayant, se révélait un véritable gouffre. Déménager de la cuisine au bureau n'était pas suffisant, j'étais beaucoup trop

jeune dans l'approche des histoires de vie et lorsque je relis mes notes aujourd'hui, quelques douzaines de livres sont venues éclairer ma lanterne, rapprochant les deux bords du gouffre.

Mais quand même, je ne peux m'empêcher de dire que j'ai parfois reçu en pleine figure mes casseroles et mes torchons quand certains intervenants ôtaient à la recherche, tout ce qui la rend vivante, mouvante et passionnante. À ceux-là, j'adresse ces quelques phrases de Christian Bobin¹ : « Je connais des gens qui vous feraient sourire et que vous avez peu de chance d'éblouir, reclus qu'ils sont dans le chagrin de leurs bibliothèques ou de leurs laboratoires. Ces gens recherchent avec application le fin fond des choses, l'explication dernière du monde. Dans leur manie méditative ils ne négligent rien, sauf un détail : personne ne peut tenir la vérité près de soi, fût-ce dans le cachot d'une formule. La vérité, on ne peut l'avoir, seulement la vivre. »

Fort heureusement il y eut des interventions riches de significa-

tion et qui parlaient directement à la ménagère de moins de quarante ans apprentie-chercheuse, assise là. Ces paroles avaient ce petit goût particulier qui fait qu'en écoutant l'histoire d'un autre, on revisite un peu la sienne. Et puis surtout la recherche soudain s'incarnait, prenait corps, devenait vivante, interactive. Elle appartenait à une histoire, elle en découlait, j'en comprenais la genèse, ce qui permettait de la situer, d'en poser le cadre référentiel et de la confronter à d'autres approches, à d'autres histoires. Ces quelques interventions m'ont réanimée, m'ont redonné goût à la vie, m'ont rendu mes espoirs, elles ont crevé l'écran, pour ne pas dire le mur, qu'avaient bâti ces chercheurs enfermés dans leur tour rigide et froide où l'émotion et la vie n'ont pas droit de cité...

CATHERINE BOUILLER-PARIZOT
Étudiante en sciences de l'éducation

1. *L'Inespérée*, Gallimard, 1994, pp. 13-14.



De ma cuisine: retour de marché...

B - VARIATIONS:
ÉCRITURE ET RE-

COMMENT L'ÉCRITURE M'A OUVERT LE MONDE

ÉCRIRE, un mot qui semble simple, un mot qui éveille des images, des odeurs, qui crée un environnement, un mot que l'on associe spontanément à encre, craie, plume, crayon, gomme, papier et aujourd'hui à ces boîtes à malices portant le nom d'ordinateur qui ont, malgré la froide rigueur de la technique, un côté magique. Cette machine qui parle un autre langage appelé binaire qui ne se traduit que par des 0 et des 1 et qui les transforme en caractères, en mots, par l'effleurement des touches, mots qui jaillissent et s'organisent sur l'écran, prenant vie devant nos yeux, moi je trouve cela merveilleux bien que l'utilisation de cette machine destinée au calcul – *Le Robert* la définissant comme « calculateur électronique » – pose la question: « Est-ce que le transfert de la plume au traitement de texte nous rend calculateur et modifie notre expression? » Depuis l'aube de l'humanité, l'homme a créé ses outils et ces outils ont modifié l'homme dans son comporte-

ment, dans la relation à son corps, dans sa relation au monde en repoussant les frontières de la connaissance.

Mais écrire avec un bout de crayon soigneusement taillé ou en tapant sur les touches de la machine est avant tout un acte manuel. Il suffit de vouloir coucher un mot sur le papier pour mesurer le rôle de la main dans le maniement de l'outil qui trace les signes.

En faisant ce simple geste, en écrivant ce mot « outil » je suis projeté dans un formidable voyage dans le passé. Un voyage qui a commencé à la naissance de l'humanité dont l'histoire est écrite, dans l'évolution du corps et les traces laissées au cours des siècles par les outils, par les travaux réalisés par les êtres humains, des dessins couvrant les murs des grottes aux ponts enjambant les fleuves (*Le Robert*, petit ou grand, définit le mot écriture par « tracer »). D'ailleurs, aujourd'hui, l'acte d'écriture amène à habiller les mots de détails qui vont leur donner vie et

faire naître l'image devant nos yeux. Sans cette relation amoureuse, l'écriture ne procure pas le plaisir, l'émotion que l'on attend. Ainsi, je ne dirais pas un coquelicot, mais je décrirais ma rencontre quand, dans la campagne, au milieu d'un champ tranchant sur la blondeur des blés qui l'entourent, surgit le coquelicot rouge sang qui se dresse comme un cri de vie, petit chaperon rouge perdu dans cette nature que l'on agresse chaque jour un peu plus, lui qui continue à se balancer fièrement au rythme du vent léger sur sa tige fragile et souple, douce au toucher, nous offrant par sa délicatesse un sentiment de quiétude, de reconnaissance, une envie de dire merci de vivre pour nous.

Ce mot « outil » s'intègre, me relie à mon parcours, à ce voyage qui a commencé à ma naissance, j'ai écrit ma vie avec mes outils, c'est eux qui ont transmis mes savoirs par la création, j'ai été debout devant le bloc de pierre que j'ai transformé de la pointe de la broche et sous mes coups de massette, j'ai été debout devant le tour, une manivelle dans chaque matin, transposant les formes qui naissaient dans ma tête au morceau de marbre qui révélait ainsi sa beauté, sa couleur, s'imprégnait de chaleur et de l'éclat de son poli. Plus tard, c'est avec le tournevis et la clé que j'ai donné vie à des moteurs récalcitrants qui exprimaient leur satisfaction dans un ronronnement harmonieux. C'est muni de catalogues de photos, de schémas que je suis parti à la rencontre des entreprises à la recherche de solutions pour se moderniser. Mais c'est vraiment dans le travail manuel que j'ai senti toute la force et la qualité de mon écriture que concrétisait la réalisation

de l'objet, issu de mes rêves, de mes désirs, mais qui, de toute façon, porteur de ma vision construite ou spontanée, était habité d'une partie de moi qui s'adressait à l'autre.

Ainsi, le travail devenait un lien, un objet de rencontre et l'œuvre créée continuait de vivre dans le regard, dans les émotions de celle ou celui qui en avait fait l'acquisition ou de ceux qui la croisaient et la caressaient des yeux un instant.

Ainsi les années se sont écoulées, riches, diversifiées, j'ai continué d'écrire ma vie avec mes outils, j'ai découvert la force des mots dans mon action associative et militante à travers les tracts, les comptes-rendus qui ont assuré le lien entre moi et les autres, je me suis même servi de la photo, de l'image pour graver un sentiment, une relation, un instant d'amour, comme celui fugitif mais plein de force qui m'a lié pour la vie à cette petite fille devant la porte de la caserne au Maroc en 1957.

Un jour est arrivé, après quarante années, le temps d'arrêter mon activité salariée. J'ai promené un regard autour de moi et j'ai décidé de franchir le seuil de l'université permanente. Pour moi, l'université représentait à la fois le moyen de compléter ma formation, d'acquérir de nouvelles connaissances et l'inconnu, donc l'aventure, un nouveau défi. Cela me faisait à la fois peur et créait une excitation merveilleuse.

Je me suis cherché, en participant au cercle de lecture, au cours de cinéma, à un atelier d'écriture, j'étais intéressé, mais je ne me sentais pas épanoui, et j'ai eu la chance de croiser Martine Lani-Bayle qui m'a fait

connaître une autre aventure, un voyage extraordinaire qui m'a amené à revisiter ma vie et m'a conduit au DUHIVIF. Ce voyage s'est déroulé dans le cadre d'un atelier que je nommerai Atelier d'expression création, où son attitude dans son rôle de responsable et d'accompagnatrice m'a autorisé à écrire en me libérant de mes peurs, de ma honte engendrée par mes rapports à la grammaire, à la ponctuation, etc. Ça a commencé doucement, un simple filet d'eau issu d'un robinet à peine ouvert et rapidement ça a été une inondation, l'écriture a pris possession de moi. J'ai vu la feuille blanche se couvrir de caractères, les caractères donner naissance aux mots qui jaillissaient de partout, du cœur, de la tête, transportant des morceaux de vie, de rêves d'expériences, de savoirs inconnus, chacun traduisant une émotion particulière. Et les mots s'ordonnaient, pour former des phrases donnant des couleurs à ma vie, habillant mon utopie.

Petit à petit, une image a surgi, la feuille est devenu miroir, les mots se sont assemblés pour refléter et transmettre une image, mais une image comme celle retransmise par le miroir offert par l'eau de la rivière, parfois calme et lisse, à d'autres moments tourmentée, déformée par le vent. Moi, je suis immobile sur la rive, l'eau emporte les images qui se succèdent, m'interpellent, me séduisent, me bousculent, me surprennent, un souffle de vent et je ne me reconnais plus, comme le fusain du caricaturiste, les mots soulignent les traits, les révèlent, creusent les rides, font pétiller les yeux, ajoutent un éclat de malice, ou la profondeur d'une réflexion.

Je relève la tête, je m'approprie l'image que je viens de découvrir, moment de bonheur, moment d'an-

goisse, de toute façon je repars muni d'une richesse nouvelle, je me sens au cœur de ma vie, un pont existe entre elle et moi, l'échange est établi. Mais l'écriture ne s'arrête pas là; cette rencontre avec soi est la première étape de la démarche qui nous mène à la rencontre de l'autre, des autres, par l'intermédiaire de la publication, du livre, vecteur de communication.



Jean-Claude Salomon sans son stylo.

C'est l'instant où l'on mesure l'importance, le poids des mots jetés sur la feuille, c'est là qu'ils prennent tout leur sens. Cette image qu'ils vont transporter c'est notre vérité, elle est imprégnée de toutes nos émotions, notre sensibilité, nos passions, les mots sont chargés de faire revivre cette image sur d'autres lèvres, dans d'autres regards, ils doivent véhiculer le

respect que l'on a, que l'on doit à celle ou celui qu'ils vont rencontrer.

Cet instant est important, c'est un moment charnière, il est encore possible de fuir, refermer la porte, se renier ou s'accepter. Si cette rencontre avec soi, si cette interrogation se déroule dans le cadre d'un atelier, l'effet de groupe, l'écoute et le respect mutuel aident à s'accepter. La décision est prise, je serais publié et, oh surprise! Je découvre que je suis revenu au point de départ, la forme est différente, mais la démarche est identique, les mots remplacent l'objet que mes mains nues ou munies d'outils créaient et auxquelles elles donnaient vie. Le texte va jouer office de lien, de relation, c'est lui qui va partir à la rencontre de l'autre, lectrice ou lecteur. Rencontre qui revêt

énormément d'intérêt quand elle a la chance de susciter un retour. Retour qui peut prendre la forme d'un dialogue, d'un écrit (plus rare mais ô combien agréable) ou d'un simple regard. C'est ce retour qui permet de mesurer sa capacité à communiquer, à socialiser l'événement, à faire partager sa pensée, ses rêves.

L'écriture m'a permis d'habiter ma vie, mais cette maison nouvelle née sous la pointe du crayon est une maison ouverte avec une multitude de fenêtres et de portes qui me permettent d'aller au devant et de recevoir le monde.

JEAN-CLAUDE SALOMON
Étudiant DUHIVIF. Retraité.

Chère petite,

Je suis ému jusqu'aux larmes en te voyant chercher, fouiner, imaginer notre vie d'antan. Le présent pour toi serait-il si vide et dénué de sens ? Pourquoi un tel intérêt pour le passé ? Notre temps n'est plus, l'au-delà nous appartient, serait-ce cela qu'inconsciemment tu recherches ?

Pour ma part, j'ai traversé le XIX^e siècle dans le dénuement le plus complet. Gagner son pain était un souci de tous les instants et une réalité cruelle dans un monde où tout changeait si vite. Toute la dynamique d'une société moderne en gestation, telle que tu la connais, était en marche et nous étions au tout début de la mise en place d'une économie qui développait concurrence, profit et mondialisation ; ce que tu appelles « l'économie libérale », source de tant de progrès, mais de misères aussi. Alors que les paysans voyaient leur situation s'améliorer, moi, petit artisan, je subissais les effets négatifs de cette évolution. Sous les coups de butoir du développement des techniques de fabrication et de vente, tous les villages ont perdu peu à peu leur tisserand. En peu de temps, je suis passé d'un statut où je pouvais maîtriser mon salaire et ma production, sans dépendre d'intermédiaires (je confectionnais le trousseau des jeunes mariées), à une situation d'ouvrier à la merci de marchands, toujours en quête de profit. La concurrence avec les objets manufacturés était sans pitié pour nous, travailleurs à domicile avec des métiers où tout se faisait à la main. En m'obstinant à poursuivre j'ai payé très cher physiquement et ma famille aussi. Ma petite Victorine, ta grand-mère, a dû quitter la maison à douze ans pour aller servir chez les nobles. C'est la mort dans l'âme que j'ai consenti à la laisser partir chez ces privilégiés qui n'ont, la plupart du temps, que mépris pour les petites gens. Pouvais-je faire autrement ? Tu sais, l'obligation de gagner sa vie ne nous laissait qu'une toute petite marge de choix. D'autant qu'une vilaine maladie, considérée un peu comme la peste, nous mettait à rude épreuve, nous l'appelions « la phtisie », les médecins ne savaient pas la soigner et puis, en avions-nous les moyens ? Sans argent, à cette époque nous avions recours aux herbes et aux cataplasmes. Ta grand-mère a échappé à cette contamination en nous quittant très tôt. Tu vois, à toute chose malheur est bon.

L'histoire s'écrit souvent avec le sang, la sueur et la peine des hommes. Pour qu'un monde nouveau émerge, de multiples vies passent au laminoir de l'existence ; c'est comme dans la nature au printemps, il y a de belles promesses qui s'évanouissent en une nuit de gel.

Mes parents ont fait cette expérience avant moi et il m'est douloureux de penser que mes descendants connaîtront peut-être, eux aussi, ce pénible enfantement. Toutefois, il y a des périodes avec certaines accalmies, comme un moment de bonté et qu'il faut surtout saisir quand il passe! Chaque trajectoire de vie est un mystère qui ouvre un passage vers l'au-delà, mais je ne t'en dis pas plus, tu t'arrêteras de chercher et du même coup de vivre. N'oublie pas, la vie est un mouvement incessant, à l'image de ton cœur.

Comme tu le sais, je n'ai pas réussi à quitter mon petit village et je n'ai jamais eu la certitude d'avoir fait le bon choix, mes allées et venues à la ville me questionnaient sans arrêt. La condition ouvrière dans les villes d'alors m'est toujours apparue pire que la



Je n'ai pas réussi à quitter mon village nôtre, même si le salaire n'était pas comparable au mien. Dans cet environnement je me sentais étranger et je n'ai jamais pu franchir le pas. Toi, tu as pu le faire en toute sécurité, sans pour autant avoir le choix dans ce monde qui se rétrécit.

Il ne me déplait pas que tu t'essaies en recherchant ma trace, qu'importe si tu n'es pas tout à fait fidèle au réel, l'imaginaire m'a toujours séduit, tu connais nos légendes. C'était le sel de nos vies, notre culture.

Peu de temps avant mon départ, j'ai vu construire l'école des garçons au village, on ne parlait pas encore de celle des filles et j'ai beaucoup regretté ces inégalités entre les hommes

et les femmes, c'était très injuste. Depuis, les choses ont changé et toutes les portes vous sont ouvertes si vous savez vaincre la peur d'être différentes de vos mères. Ce savoir largement distribué vous aide-t-il à être des hommes et des femmes plus accomplis ?

Je n'hésite pas à dire que vos conditions de vie sont meilleures que les nôtres et j'aurais vraiment envie de revenir en profiter. Cela dit, cette richesse extériorisée, mal distribuée, calme mon ardeur et me paraît très inquiétante. Vous me faites penser aux nobles de mon temps quand je vous vois marcher comme des béats sur cette poudrière. Ce déséquilibre qui s'accroît entre les peuples, entre les hommes est une vraie bombe à retardement. Comment se fait-il qu'avec toutes vos connaissances vous restiez encore si ignorants pour régler ces problèmes ? Il ne faut pas oublier qu'un pays riche comme le nôtre s'est enrichi en pillant sans scrupule et tu habites une ville qui garde les traces de ce trafic scandaleux. Ces peuples affamés ne se contenteront pas toujours de belles déclarations, tu connais le proverbe : « Ventre affamé, n'a pas d'oreilles » ; ils frappent à votre porte, parfois avec violence.

Je sais bien que l'humanité avance toujours à tâtons et l'expérience ne sert souvent qu'à soi-même. Les hommes ne sont ni bons ni mauvais, dans le fond, et la plupart sont attirés dans une spirale qui les entraîne dans des soubresauts terrifiants.

Ainsi, toi, tu es née en pleine guerre, celle où l'instinct de destruction et de mépris de l'homme a été poussé à son comble et tu verras, cinquante ans après, ces peuples s'organiser, collaborer, négocier jusqu'à partager la même monnaie ; c'était inespéré !

Vendredi, comme à mon habitude je suis très curieux, je te voyais « faire les soldes » et je crois t'avoir joué un vilain tour. Le souvenir de cet arrière-grand-père tisserand t'a dérangé dans tes habitudes de bonne consommatrice. J'ai deviné ton ennui profond au milieu de cette foule anonyme. Les réflexions, futiles, naïves de consommateurs repus t'ont agacée et tu es rentrée bredouille. Et puis, la disparition presque totale de l'industrie textile en France t'a remis en mémoire la réalité de ces ouvriers étrangers dont les conditions de travail ne sont guère meilleures que celles de ton arrière-grand-père il y a cent cinquante ans ; sans parler du travail des enfants qui ne sont pas toujours scolarisés. Je te l'avais bien dit, ce retour dans le passé va peut-être perturber ton présent.

Sur ce, je te laisse, petite chercheuse de mémoire, continue ton effort, ton intuition fera le reste. Je te précède et t'accompagne.

Ton arrière-grand-père

ŒDIPE JE T'AIME !

Non rassure-toi, ce n'est pas au docteur Freud que je dois ça. Mais je t'aime sans savoir pourquoi, et ça depuis longtemps.

Je t'ai aimé dès le début, dès que je t'ai connu sur les bancs du collège en sixième.

Va donc savoir pourquoi.

J'aurais pu aimer Ulysse, avec lui la vie aurait été plus facile. Je l'aurais attendu en faisant du patchwork, oui, tu sais, la tapisserie n'est plus à la mode. Je me serais ennuyée un peu, tandis qu'avec toi !

Tu m'as fait découvrir le destin qui pèse, qui s'acharne et aveugle. Tu m'as fait connaître les angoisses, le tragique et le vertige du néant. Tu m'as laissé entrevoir l'illusion de la liberté et de la vie.

Tu es un héros mais, parfois, je me demande si on ne s'est pas trompé sur toi.

Si les dieux, à travers toi, voulaient nous montrer l'exemple à ne pas suivre. Car finalement, tu n'es qu'un jeune fou, un chiot dont on détache le collier et qui court se faire écraser par la première moto venue.

Tu es impétueux et sans jugeote, un James Dean antique.

Tu ressembles à Roland, dont on a fait une chanson et qui est mort à Roncevaux sonnante du cor pour appeler son oncle à la rescousse.

Tu n'écoutes rien, tu ne regardes rien, tu ne réfléchis pas. Tu te crois plus fort que les autres, mais tu n'es qu'un nigaud. Un nigaud séduisant, je te l'accorde, mais un nigaud quand même.

Tu ne t'es posé aucune question.

Tes pieds d'abord, tu aurais pu demander à tes parents où et quand tu t'étais blessé. Tu aurais peut-être eu des doutes.

Mais non, rien !

Tu ne te poses aucune question, tu gobes tout !

Et la réflexion de l'ivrogne, lors du banquet ! Tu t'emportes, tu veux le tuer. Au lieu de le questionner, de réfléchir, et d'essayer de comprendre pourquoi il t'a dit ça.

Et l'oracle, tu l'acceptes sans sourciller. Tu prends

ce qu'il te dit pour la vérité.

Le malheur, c'est que sous tes grands airs de matamore, tu n'as aucune confiance en toi, tu doutes de toi, tu te fies trop aux apparences.

Arrête-toi Œdipe, ne fuis pas. Regarde autour de toi, regarde derrière toi.

Si tu ne sais pas d'où tu viens, comment vas-tu savoir où tu vas ?

Parfois, je me demande pourquoi je t'aime tant.

MYRIAM HUGON
Étudiante DUHIVIF



Regarde autour de toi...

AUTREMENT

Parcours, découvertes et perspectives

ACCOMPAGNEMENT MÉTISSÉ

QU'ON les identifie plutôt comme enseignants, éducateurs, formateurs, psychologues, psychothérapeutes etc., les praticiens des relations humaines assument globalement des fonctions d'accompagnement du changement (cognitif, psychologique...). En introduisant la notion d'accompagnement, notre intention ne consiste pas à procéder à une sorte de réunification syncrétique de pratiques éclectiques. Lucide sur le fait que l'action du psychothérapeute n'est pas réductible à celle de l'enseignant, par exemple, nous pouvons néanmoins considérer que ces deux accompagnateurs opèrent parfois selon des stratégies analogues. Ainsi, on peut rapidement distinguer deux grands types de stratégies d'accompagnement : d'une part une méthodologie d'accompagnement dite « directe » ; d'autre part une méthodologie d'accompagnement dite « indirecte » ou métiisée. Sans faire le déni de la première, l'objectif de cet article consiste à esquisser les contours de la se-

conde et à élucider en quoi cette méthodologie peut satisfaire à une éthique de l'accompagnement.

Nous partirons du postulat que la méthodologie qui préside majoritairement aux pratiques d'accompagnement, notamment dans le domaine scolaire, est fortement inspirée de la logique aristotélicienne, de la pensée cartésienne et de la philosophie positiviste. À côté des stratégies d'accompagnement prévues pour remédier directement aux problèmes des accompagnés, d'autres stratégies, moins directes, s'articulent sur une logique paradoxale qui ne fait pas le déni de l'épreuve et/ou de la contrainte afin d'accompagner au dépassement. En nous référant d'abord aux travaux de C. Rogers et de P. Watzlawick, nous éluciderons comment, en usant de la contrainte et du recadrage, l'accompagnateur peut aider l'accompagné à se dépasser. Avec l'*Odyssée* et le mythe d'Hermès nous pourrions ensuite illustrer l'efficacité d'un accompagnement

qui s'efforce davantage de mettre à l'épreuve, physique ou intellectuelle, qu'à évacuer celle-ci de l'acte d'apprendre. En guise de conclusion, il s'agira de montrer comment le paradoxe et la ruse contribuent à une éthique de l'accompagnement du changement.

AIDER ET CONTRAINDRE

Comment accompagner le changement qui correspond à l'acte d'apprendre, au sens large ? Lorsqu'apprendre se limite à répondre à un stimulus, ou à reproduire un modèle imposé, les méthodes « directives » ou directes chères aux béhavioristes peuvent suffire à provoquer le changement espéré. Mais lorsque le changement escompté suppose un gain en compréhension, c'est-à-dire un apprentissage « signifiant »¹, chargé d'autoréférence et d'hétéroréférence, de sens et de signification², de symbolique et de sémiotique, des méthodes moins directives, plus indirectes ne sont pas à exclure de la stratégie de l'accompagnateur : « Qu'il ne lui demande pas seulement compte des mots de sa leçon, mais du sens de la substance, et qu'il juge du profit qu'il aura fait, non par le témoignage de sa mémoire mais de sa vie. Que ce qu'il viendra d'apprendre, il le lui fasse mettre en cent visages et accommoder à autant de divers sujets, pour voir s'il l'a encore bien pris et bien fait sien »³, écrit Montaigne. Dans ce même esprit, la démarche dite « non-directive », et plus particulièrement le principe de « considération positive inconditionnelle » de C. Rogers nous semble pertinente.

Après les événements de 68, on pouvait penser que les travaux de C. Rogers⁴ seraient accueillis favorablement dans les dispositifs français de formation et d'éducation. Puisque cela n'a manifestement pas été le cas, deux motifs contradictoires peuvent être avancés pour comprendre le phénomène de répulsion. Le premier consiste à dire que la « non-directivité » rogréienne est apparue trop laxiste pour être compatible avec les exigences de notre système. Il n'est pas utile de s'attarder ici sur ce premier motif qui a été largement argumenté par G. Snyders⁵. *A contrario*, le second motif consiste à considérer que la perspective rogréienne autorise trop la contrainte pour satisfaire les perspectives humanistes de l'école des années soixante-dix, voire des suivantes. De façon plus approfondie, au-delà du déni de la contrainte, c'est le refus du paradoxe de la contrainte comme aide qui s'amorce. Ce paradoxe de la contrainte pour aider au dépassement s'inscrit en filigrane du principe de « considération positive inconditionnelle ». Dans son acception élargie, le principe de « considération positive inconditionnelle » suppose que l'accompagnateur postule que la personne qu'il accompagne est en mesure de se dépasser, voire de dépasser ses congénères.

L'idée de dépassement de soi-même et de l'autre n'implique pas automatiquement une aide extérieure. En effet, l'aide extérieure peut apparaître comme l'expression de la reconnaissance par l'accompagnateur d'une potentialité limitée de l'accompagné. En revanche, l'absence d'aide extérieure peut confirmer l'expression de « considération positive inconditionnelle » de la part de l'accompagnateur. Dans ce cas, accompagner un changement ou un dépassement ne

rimerait pas systématiquement avec le souhait de satisfaire facilement un besoin: « Nous pouvons, si nous le désirons, choisir de rendre les hommes soumis, conformes à un modèle donné, dociles. Ou, à l'autre extrémité de l'éventail des choix, nous pouvons choisir de nous servir des sciences du comportement d'une manière qui libérera et ne contrôlera pas... qui développera l'esprit de création, non la satisfaction, qui aidera chaque personne », écrit Rogers⁶.

En bref, les travaux de Rogers nous inclinent à concevoir la contrainte non pas comme un simple vecteur d'aliénation mais comme un « excitateur » du dépassement, c'est-à-dire comme dans une dynamique du gain en autonomie. Cette conception de l'accompagnement résonne avec la technique du recadrage, développée en psychothérapie systémique par l'école Palo Alto. Au travers des travaux de P. Watzlawick⁷ et de M. Elkaïm⁸ le recadrage apparaît comme une technique majeure pour contraindre sans contraindre, aider sans aider... : cette forme de thérapie consiste à changer le sens de l'aide. Dans certains cas, l'aide peut même être donnée par celui qui l'attend. On retrouve ici à peu près la position de M. Serres selon laquelle « rien ne donne plus de sens que de changer de sens »⁹. Cette technique métissée ou rusée, pour ainsi dire, qui consiste à renverser le sens, ou à changer de contexte afin de permettre à celui que l'on accompagne de construire par lui-même une situation viable, paraît déstabilisante, irrationnelle, voire perverse, si l'on perd de vue la dimension essentiellement opératoire du recadrage¹⁰. Globalement, un recadrage est opératoire lorsqu'il

dynamise la personne accompagnée à conjointre des processus autoréférentiels et d'autres plus hétéroréférentiels.

Accepter que l'accompagnateur puisse répondre à contre-sens, ou en dehors du contexte dans lequel l'accompagné sollicite son aide, cela revient à opter délibérément pour un recadrage focalisé sur ce que Watzlawick définit comme un changement 2¹¹: « Le changement 2 paraît bizarre, inattendu, contraire au bon sens [...] le changement 2 défie le bon sens. » Dans le domaine médical, on pourrait illustrer grossièrement le changement 2 par le fait de soigner là où ça ne fait pas mal. À l'évidence, en médecine, comme dans de nombreuses autres sciences et techniques modernes, le changement 1, qui consiste métaphoriquement à soigner là où ça fait mal, reste souvent considéré comme l'option du bon sens. Sans négliger l'efficacité relative du changement 1, chère à l'adepte de la logique aristotélicienne, le changement 2 trouve sa pertinence et sa rationalité¹² dès lors que l'on adhère au paradigme de la pensée paradoxale. Répondre en s'efforçant de ne pas répondre, aider sans aider: voilà au moins deux expressions paradoxales d'un accompagnement expert qui force l'accompagné à construire lui-même sa propre route, sa propre réponse. En parfaite harmonie avec le principe de « considération positive inconditionnelle »¹³, la dynamique du changement 2 résiderait donc dans l'art de la *métis* ou de la ruse. En psychothérapie comme en situation de formation, cet art vise à peu près le même objectif: permettre la construction d'apprentissages « signifiants », c'est-à-dire valides pour la personne elle-même (autoréférence), comme pour les

autres (hétéroréférence). En bref si, comme nous l'avons déjà noté en amont, « aucun apprentissage n'évite le voyage »¹⁴, alors l'art d'accompagner suppose que l'accompagnateur sache aussi ruser afin de forcer l'accompagné à se dépasser pour faire lui-même le voyage.

LE VOYAGE HOMÉRIQUE COMME INCITATION



Aucun apprentissage n'évite le voyage...

AU DÉPASSEMENT

L'art de forcer au dépassement trouve de nombreuses illustrations dans le célèbre *Odyssée* d'Homère. Au cours de son périple, c'est-à-dire du voyage aux limites de lui-même, Ulysse est à la fois obligé de se surpasser et de surpasser ceux et celles qui, physiquement ou par la ruse, lui sont *a priori* supérieurs. Contraint au dépassement de lui et de l'autre, pour lui et pour l'autre, Ulysse, roi d'Ithaque, part initialement en voyage pour une autre cause que la sienne. C'est en effet pour défendre Hélène, pour l'aider à se libérer d'un mari trop exigeant, que commence une longue série de combats illégaux, dont Ulysse sortira toujours épuisé mais vainqueur. Lors de la guerre de Troie, chacun se souvient que c'est par le biais du fameux cheval que le libérateur d'Hélène et quelques-uns de ses colistiers purent pénétrer dans la ville, surprendre toute la garde du mari tyrannique, et libérer la belle. Lors du périple de retour, face à l'épreuve de la caverne gardée par des cyclopes beaucoup plus forts que lui, c'est par une ruse verbale que le courageux Ulysse parvient à prendre la fuite. En se faisant nommer « Personne », Ulysse est parvenu à brouiller la communication entre le Cyclope de garde, qu'il était parvenu à aveugler, et les deux autres qui se reposaient un peu plus loin. À de nombreuses autres reprises, le courage et l'intelligence d'Ulysse ont été mis à de rudes épreuves. Toujours confronté à des défis insurmontables au premier abord, c'est souvent par la ruse que le roi d'Ithaque parvient finalement à rejoindre son trône et son épouse. Outre les défis et bagarres avec les prétendants à sa couronne et à son lit,

Ulysse dû finalement fournir la preuve que lui, le toujours rusé, ne rusait pas quant à son identité. Cette preuve, c'est Pénélope qui lui arracha par un subterfuge; lequel subterfuge déclencha un terrible courroux de la part d'Ulysse qui n'avait pas accepté de se piéger à son propre jeu: la ruse. Le piège fut le suivant: Pénélope voulut s'assurer que le visiteur nommé Ulysse était bien l'homme qu'elle connaissait; pour cela, elle invita Ulysse à déplacer l'indéracinable lit conjugal que lui même avait construit. Outré par la ruse de Pénélope, Ulysse ne parvint plus à ruser, sa colère témoigna à son insu qu'il était bien lui même.

Au-delà d'une simple lecture des ruses qui jalonnent le périple d'Ulysse, l'*Odyssée* nous laisse imaginer le développement de la personne comme un long voyage marqué d'innombrables épreuves. En entrant davantage que nous avons pu le faire dans le détail de ces épreuves, outre que nous pourrions affiner l'interprétation des ruses du voyageur, nous pourrions également affiner la compréhension des stratégies rusées mises en œuvre par ces accompagnateurs. De façon hâtive, certains de ceux-ci peuvent être perçus comme de simples malfaiteurs. Avec un peu de recul, il est facile de les considérer aussi comme des bienfaiteurs, cela dans le sens où ils ont contribué au dépassement, donc à l'apprentissage d'Ulysse.

MÉTIS HERMÉSIEUNE

Cette double face de l'accompagnateur, à la fois dieu et diable, sauveur et persécuteur, nous la retrouvons plus explicitement dans la mythologie grecque¹⁵ sous

la figure notamment d'Hermès. À la fois dieu des voleurs et dieu des voyageurs, Hermès possède la *métis*, c'est-à-dire la ruse. La connotation péjorative de dieu des voleurs laisse penser que la ruse est utilisée à mauvais escient. Si l'on se rappelle le fameux épisode du vol du troupeau d'Apollon, qu'Hermès réalisa l'après-midi du jour de sa naissance, l'appréciation mérite d'être nuancée. *A priori* sans ambiguïté, le titre de dieu des voyageurs inspire un net élan d'humanisme. Mais en regardant de plus près, ce n'est pas à la manière de Prométhée¹⁶, ou d'un quelconque « Zorro des temps modernes », qu'Hermès vient en aide aux pèlerins égarés. En effet, lorsque ceux-ci demandent leur route, Hermès ne répond pas en ligne directe, pour ainsi dire. Plutôt que donner la direction sur le *topos*, Hermès invite le pèlerin à chercher sa route dans le ciel.

Selon le point de vue adopté, cette réponse en biais, caractéristique d'un recadrage (cf. supra), peut apparaître soit anti-humaniste, soit humaniste. Le même motif justifie paradoxalement les deux points de vue contradictoires: l'aide offerte pose un problème supplémentaire à celui qui est en difficulté. Dans le cas de l'interprétation anti-humaniste, l'aide en question n'est pas salutaire car elle ne répond pas au besoin immédiat; dans le cas humaniste, l'aide est opérante car elle vise l'autonomie du pèlerin pour se diriger partout et toujours en l'absence d'Hermès.

En bref, le mythe d'Hermès nous incline à regarder la ruse de l'accompagnement sous l'angle du paradoxe d'orientation. Hermès oriente le voyageur perdu sans l'orienter mais en lui permettant de s'orienter.

CONCLUSION : ÉTHIQUE DE LA MÉTIS

En cohérence, me semble-t-il, d'une part avec le principe de « considération positive inconditionnelle » de C. Rogers, et d'autre part avec la méthode du « recadrage » développée par Watzlawick, la stratégie de l'accompagnateur peut se concevoir sous l'angle paradoxal. Dans la proximité des travaux de C. Rogers, l'accompagnement au dépassement nous semble assimilable à une démarche paradoxale qui conçoit l'aide comme une contrainte. Avec Watzlawick, le « recadrage » ouvre la possibilité d'entrevoir l'accompagnement comme la faculté de proposer une réponse à la demande de l'accompagné, voire de renvoyer l'accompagné dans un autre domaine ou contexte que celui dans lequel la demande est formulée. Autant dire que le paradoxe du recadrage consiste à répondre sans répondre ou bien alors à répondre ailleurs et pour toujours à la question inscrite dans l'ici et maintenant. Ainsi le recadrage suppose un changement spatial et ou temporel.

De façon quasi symétrique à ces deux méthodes de psychothérapie, le mythe d'Ulysse et celui d'Hermès renvoient aux deux mêmes paradoxes. Les dieux aident Ulysse à se dépasser en le contraignant presque toujours démesurément; on peut dire qu'en cela, les dieux de l'Olympe exhibent une « considération positive inconditionnelle » à l'égard d'Ulysse. En ce qui concerne le dieu Hermès, sa ruse pour accompagner le pèlerin égaré est assimilable au recadrage: Hermès aide le voyageur à trouver lui-même son chemin en regardant les astres, c'est-à-dire en changeant de contexte ou de repère.

En psychothérapie comme en mythologie, nos argumentations de l'accompagnement convergent afin de montrer l'efficacité du paradoxe. Mais pour un esprit accoutumé à la logique aristotélicienne, un accompagnement paradoxal n'est ni efficace ni compatible avec une éthique de la relation humaine étayée sur la confiance authentique réciproque. Plus précisément, l'éthique peut se concevoir comme l'exercice du respect du principe d'authenticité¹⁷, c'est-à-dire comme le processus d'assomption de soi-même et de l'autre, de *l'idem* et de *l'ipse*, pour dire comme Morin¹⁸. Cette acception de l'éthique ne dramatise pas d'elle-même le recours à la *métis* dans l'accompagnement. C'est seulement au travers du prisme d'une pensée binaire et manichéenne que nous optons prioritairement pour une interprétation dramatique et aliénante de la *métis*. L'assomption des paradoxes de l'accompagnement, tant pour l'accompagnant que pour l'accompagné, correspond à une conception tragique qui conjoint des processus antagonistes: aliénation *versus* libération, aide *versus* contrainte, etc. Avec cet esprit tragique, le doute s'installe quand à l'efficacité des stratégies d'accompagnement direct: quel respect a-t-on de la personne à la place de laquelle on résout le problème? Dans le même temps, l'accompagnement métissé gagne des points d'éthique, pour ainsi dire: on peut concevoir que si l'accompagnateur respecte profondément l'accompagné, alors il ne lui fera pas systématiquement l'affront de l'assujettir en lui donnant la solution aux problèmes rencontrés. Sur ce dernier point, la conception de l'éthique de l'accompagnement ne fait pas le déni du respect de l'autoréférence de l'accompagné,

en revanche il reste en suspend la question de savoir quand l'accompagnateur doit aider sans métissage.

Dans le domaine de l'éducation comme de la formation, on s'accorde assez facilement sur l'idée générale selon laquelle la problématique de l'accompagnement enchevêtre les stratégies de l'accompagnateur et celles de l'accompagné. Cet accord de principe est souvent lié à la reconnaissance de l'irréductibilité des stratégies de l'un à celles de l'autre. Mais malgré que l'on ne réduise pas l'enseignement à l'apprentissage, tout semble néanmoins se passer comme si l'on cherchait à savoir comment l'élève apprend, ce qu'il préfère, etc., pour pouvoir lui enseigner les leçons de manière adéquate. Sans rejeter la légitimité académique des méthodes pédagogiques qui tentent de remédier aux problèmes des élèves en leur facilitant la tâche pour apprendre, on peut toutefois s'interroger sur l'éthique d'un accompagnement qui semble vouloir faire l'économie de l'expérience de l'épreuve, de l'erreur et de l'errance dans le développement de la personne.

DOMINIQUE VIOLET

Maître de conférences HDR, GREPCEA, UPPA

1. « Par apprentissage authentique, j'entends un apprentissage qui est plus que la simple accumulation des connaissances. C'est un apprentissage qui provoque un changement dans la conduite de l'individu » écrit Rogers (C.), 1968, p. 201.

2. JUNGER (E.), *Sens et signification*, Paris, Christian Bourgois, 1995.

3. MONTAIGNE, *Essais*, livre I, « De l'institution des enfants », chap. XXVI, Paris, coll. « Folio Classique », 2001, p. 223.

ε BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

DÉTIENNE (M.) et VERNANT (J.-P.), *Les Ruses de l'intelligence, la métis des Grecs*, Flammarion, 1974.

DUPUY (J.-P.) et LIVET (P.), *Les Limites de la rationalité, Rationalité, éthique et cognition*, La Découverte, 1997.

DUPUY (J.-P.), « Les Paradoxes de l'ordre conventionnel » in BAREL (Y.), *Système et paradoxe*, Seuil, 1993.

ELKAÏM (M.), *Si tu m'aimes ne m'aime pas*, Seuil, 1989.

JUNGER (E.), *Sens et signification*, Christian Bourgois, 1995.

MONTAIGNE, *Essais, De l'institution des enfants*, livre I, chap. XXVI, Seuil, coll. « Folio Classique », 2001.

MORIN (E.), *Introduction à la pensée complexe*, ESF, 1990.

ROGERS (C.), *Le Développement de la personne*, Dunod, 1968.

ROGERS (C.), *Liberté pour apprendre*, Dunod, 1969.

SERRES (M.), *Le Tiers-instruit*, Bourin, 1991.

SNYDERS (G.), *Où vont les pédagogies non directives*, PUF, 1973.

VIOLET (D.), *Paradoxes autonomie et réussite scolaire*, l'Harmattan, 1996.

WATZLAWICK (P.), HELMICK BEAVIN (J.) & JACKSON (D.-D.), *Une Logique de la communication*, Seuil,

4. ROGER (C.), *Le Développement de la personne*, Paris, Dunod, 1968, 364 pages; Roger (C.), *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, 1969, 355 pages.

5. SNYDERS (G.), *Où vont les pédagogies non directives*, Paris, PUF, 1973.

6. *Op. cit.*, 1968, p. 275.

7. WATZLAWICK (P.), HELMICK BEAVIN (J.) & JACKSON (D.-D.), *Une logique de la communication*, Paris, Seuil, 1972, 280

pages; WATZLAWICK (P.), WEAKLAND (J.), FISCH (J.), *Changements, paradoxes et psychothérapie*, Paris, Seuil, 1975.

8. ELKAÏM (M.), *Si tu m'aimes ne m'aime pas*, Paris, Seuil, 1989, 183 pages.

9. SERRES (M.), *Le Tiers-instruit*, Paris, Bourin, 1991, p. 23.

10. « ...Il est important que le thérapeute ne donne au recadrage qu'une valeur opératoire, le saut que permet ce type d'intervention n'a d'utilité que s'il offre une autre lecture de la situation, ouvre d'autres possibles », écrit M. Elkaïm (1989, p. 176).

11. Cf. *infra* chap. V et cf. WATZLAWICK (P.), 1975, p. 103.

12. DUPUY (J.-P.) et LIVET (P.), *Les Limites de la rationalité, I Rationalité, éthique et cognition*, Paris, La Découverte, 1997. DUPUY (J.-P.), « Les Paradoxes de l'ordre conventionnel », in

BAREL (Y.) *Système et paradoxe*, Paris, Seuil, 1993.

13. ROGERS (C.), *op. cit.*

14. SERRES (M.), *op. cit.*, 1991, p. 28.

15. DÉTIENNE (M.) et VERNANT (J.-P.), *Les Ruses de l'intelligence, la métis des grecs*, Paris, Flammarion, 1974.

16. On se souvient que Prométhée fut puni par Zeus pour avoir donné aux hommes la lumière qu'ils ne parvenaient pas à atteindre par eux-mêmes. Pour plus de précision sur le mythe de Prométhée, LECOURT (D.), *Prométhée, Faust, Frankenstein*, Paris, Synthélabo, 1996.

17. ROGERS (C.), *op. cit.*

18. MORIN (E.), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1990.

LA RECHERCHE NARRATIVE AU SERVICE DE LA RECHERCHE-ACTION INTÉGRALE SYSTÉMIQUE : UN APPRENTISSAGE ADULTE RÉUSSI

L'HISTOIRE de vie, une forme de recherche narrative, enrichit le discours et l'action de la démarche de recherche-action intégrale systémique. Trois études, dont une portant sur son intégration dans des cours de recherche qualitative, en démontrent l'utilisation par des adultes impliqués dans un milieu de travail.

LA RECHERCHE-ACTION INTÉGRALE SYSTÉMIQUE

La recherche-action intégrale (RAI) est un idéal de méthodologie participative qui permet à l'acteur de devenir chercheur et au chercheur de devenir acteur. Elle exige une entente avec les principaux protagonistes, une participation à toutes les étapes de la recherche. La RAI doit viser une transformation autant dans l'ordre du discours que dans celui de l'action¹.

La RAI est née de l'utilisation d'une méthodologie

ethnographique voire anthropopédagogique. Pour ouvrir davantage cette approche à la réalité globale, nous y avons intégré plus tard une dimension systémique. Depuis quelques années, nous avons exploité la richesse de l'ethnographie en utilisant la narration ou l'histoire de vie et de pratique autant dans des projets d'amélioration de conditions de travail que dans deux recherches de plus d'envergure².

n La systémique

La RAI est implicitement systémique car elle respecte le système organique humain, personnel et social. Nous y avons ajouté une dimension systémique explicite qui exige des chercheurs de donner à leurs actions une finalité de compréhension d'une vision globale dynamique des liens et des interférences pertinents à une problématique. Ainsi le risque d'une vision étroite diminue grâce à un horizon plus grand permettant le recadrage. On obtient un modèle de RAIS ou d'une recherche-action intégrale systé-

mique³.

n La démarche

Dans le dialogue qui permet à une équipe de recherche-action de construire un consensus, on peut imaginer le processus de la démarche comme une spirale irrégulière où les réflexions entrecoupées d'actions permettent de vérifier la complexité évolutive et sociale du phénomène et des liens qui l'unissent à l'environnement. Partant de réflexions sur des actions, une équipe parvient à la conceptualisation et à la simulation. Il y a une réflexion sur la pertinence et le phénomène à modéliser, conçu comme projet, repensé et validé par de nouvelles actions qui engendrent de nouvelles simulations afin d'adopter des tactiques, revues et corrigées en vertu de nouveaux processus de l'action et de la réflexion.

La RAIS est au départ une approche inductive qui stimule les praticiens à appréhender la complexité de la réalité sous ses multiples formes ; le dialogue les fait accéder à une compréhension mutuelle de cette réalité de manière à la décrire fidèlement et à en concevoir des modèles téléologiques⁴ en faisant appel à leur imagination créatrice. La réflexion critique des acteurs au cœur de l'activité du dialogue est récursive, autoproductrice ; elle les entraîne à de nouveaux concepts mentaux et à des images créatives d'une action planifiée et consentie en vue d'un changement au sein de cette réalité. Elle constitue la trame d'un questionnement innovateur dans un processus en spirale à la fois inductif et déductif, réflexif et fonctionnel, exploratoire et créatif.

n Une logique conjonctive avec la narration

La conception systémique nous a conduit à inclure

dans la démarche une approche plus vitale, plus organique de l'histoire de vie et de la pratique professionnelle. Ce faisant, nous répondions à la logique conjonctive de la systémique qui nous enjoignait de regarder un phénomène en évolution formant partie d'un tout lui-même en évolution. En faisant appel à notre mémoire, nous pouvions réfléchir sur nos expériences, nous les approprier, les transformer et les uti-



Questionner l'expérience.

liser pour la solution de problématiques émergentes.

Nous pouvons le faire en définissant nos ententes,

en élaborant nos stratégies, convaincus qu'on ne pouvait appliquer une stratégie sans l'intégrer, voire la changer. Si le paradigme qui sous-tend la RAIS se réclame du constructivisme caractérisé par le subjectivisme, le relativisme et l'herméneutique, la réalité existe en conséquence sous forme de multiples constructions mentales. Les chercheurs et l'objet de la recherche se confondent et de leurs interactions émergent des constructions qui peuvent donner naissance à une ou quelques nouvelles constructions sur lesquelles s'établit un consensus. Ainsi, les points marquants d'un parcours individuel ou d'équipe ponctuent la détermination du projet commun.

En introduisant l'histoire de vie dans la RAIS, nous prenions en considération les motivations profondes personnelles qui incitent les gens à agir. En demandant aux chercheurs de les expliciter, nous allions construire sur les expériences éprouvées, sur les valeurs profondes qui les avaient marqués. Deux auteurs⁵ ont démontré comment on pouvait utiliser les histoires de vie en pédagogie de façon sociale ou en groupe. De leur typologie, nous avons retenu deux cas de figures: d'abord, le récit de pratique qui est un tronçon du vécu d'un certain nombre de personnes correspondant à une pratique sociale; en second lieu, l'histoire de vie en groupe où l'on trace des biographies croisées de personnes ayant vécu des situations communes ou qui sont associées peu ou beaucoup aux différentes étapes d'une recherche ou d'une recherche formation.

Ces deux figures du récit de vie correspondent fort bien à l'aspect participation individuelle et communautaire que nous attribuons à la recherche-action

intégrale qui exige un discours qui fait de l'homme et de la femme des auteurs de l'histoire en la transformant, en l'inscrivant dans l'action et la connaissance plurielle. On a déjà démontré⁶ que le discours doit être dynamique, relié au vécu pour favoriser la conscientisation et même être remis en question.

L'APPLICATION DE LA NARRATION À DES PROJETS D'ADULTES EN MILIEU DE TRAVAIL

En suscitant l'expression de moments marquants de l'histoire de vie d'adultes enseignant au primaire et au secondaire, nous avons utilisé la narration en nous référant au vécu d'un certain nombre de personnes correspondant à une pratique sociale c'est-à-dire éducative. La narration devenait le point de départ d'une RAIS pour la formation et servait à élaborer une première modélisation qui pouvait devenir fonctionnelle dans l'élaboration d'un projet de perfectionnement lié à la tâche de travail.

L'EXPLICITATION DE LA PRATIQUE ET DES VALEURS

Le principe de l'exploration pédagogique est concrétisé par l'utilisation du récit de pratique qui apparaît comme l'instrument idéal pour permettre l'expression de ce qui appartient généralement au silence⁷. Cette approche opérationnelle comporte les règles essentielles d'exploration, d'analyse et de constitution de données, de synthèse et de construction d'un discours théorique, faisant du récit de vie un instrument de recherche par excellence pour com-

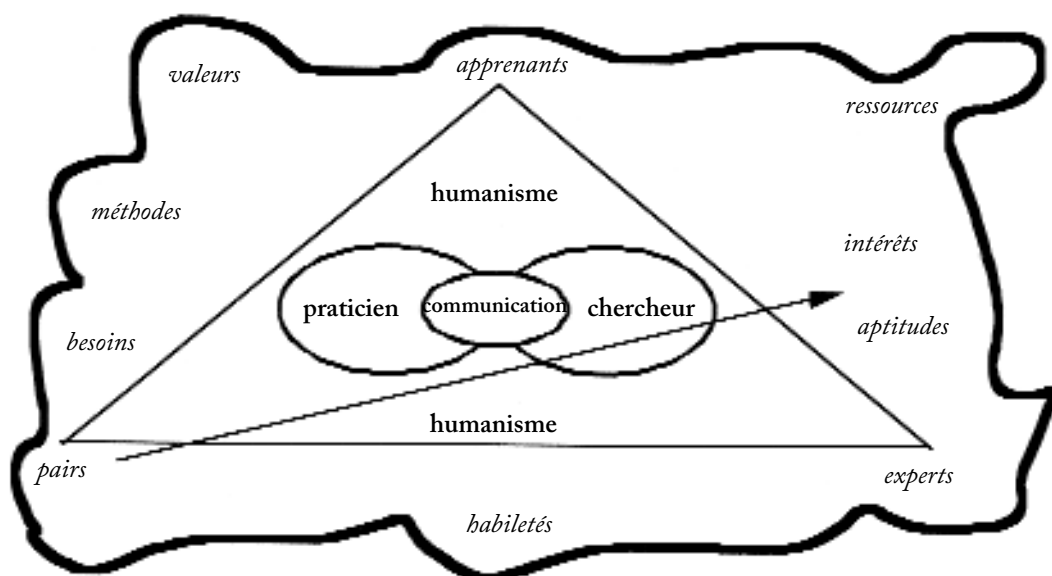
prendre et explorer l'essentiel de la pratique éducative.

Pour construire leur récit de pratique, les enseignants et les enseignantes étaient invités à utiliser deux concepts employés par Barthes⁸ dans *La Chambre claire* et largement exploités par Dugal (1993), le *studium* et le *punctum*. Pour Barthes, le *studium* signifie le dénoté et le connoté culturels des images et le *punctum*, l'effet dévastateur et parfois douloureux de certaines images sur le spectateur, effet qui ne s'explique que par la signification personnelle que les images recèlent. Pour nous, le *punctum* peut être un moment très significatif, inoubliable d'une action d'enseignement-apprentissage. Les enseignants étaient invités à rechercher les événements pédagogiques qui avaient un impact sur leur démarche personnelle d'apprentissage et d'enseignement et à les

observer en profondeur au moyen des concepts de *studium* et de *punctum*. Dans le premier cours, un dialogue s'établissait entre deux éducateurs qui s'interrogeaient mutuellement sur leur *studium* et leur *punctum*. Par la suite, la présentation du collègue au grand groupe apportait un premier éclairage et une dynamique en rendant pertinent le contenu ainsi actualisé.

DU RÉCIT DE PRATIQUE À LA RECHERCHE D'UN MODÈLE DE PRATICIEN CHERCHEUR

Le dialogue se poursuivait en équipe de travail en vue de construire un modèle sur les valeurs qui inspireraient une action pédagogique, peu importe la méthode utilisée par la suite. Les adultes concevaient, à



Un modèle de cheminement du praticien chercheur.

partir de leurs récits de pratique et des valeurs exprimées, un modèle de cheminement du praticien chercheur. Il s'agissait, dans cette deuxième spirale, d'une vision théorique qui considérait les valeurs ontologiques de la pratique avec référence au côté opérationnel du modèle⁹. L'interrogation est au cœur du récit de vie et l'acteur, en écrivant, fait son autoformation car il en vient à transcender son rôle. L'universel peut être atteint mais doit être consolidé par d'autres moyens. Ces moyens nous sont fournis, par exemple, par la recherche-action intégrale systémique.

Les situations pédagogiques retenues étaient confrontées en équipe et de cette confrontation émergeaient des constantes qui étaient en fait les premières composantes d'un modèle de cheminement professionnel du praticien chercheur en éducation. Par la suite, ces modèles étaient confrontés aux autres modèles ontologiques partiellement fonctionnels des autres équipes.

À la suite de quelques expériences et afin de valider en quelque sorte la démarche du récit de vie, nous avons effectué une recherche sur les différents modèles ontologiques présentés dans un groupe qui comprenait huit équipes d'étudiants de technologie éducationnelle. Voici le graphique de ce modèle du cheminement du praticien chercheur.

nUn modèle de cheminement du praticien chercheur

Cette appropriation de la recherche narrative s'est avérée fort efficace tant pour la compréhension systémique du lieu de travail que pour les interventions faisant appel, soit à la recherche-action, soit à la re-

cherche de développement. C'est ainsi que la narration de la pratique est apparue comme une source d'éléments déclencheurs pour réfléchir sur l'action et construire des modèles d'intervention. Elle a permis de découvrir les valeurs qui sous-tendent l'action, de devenir plus critique dans les décisions, par exemple en faisant appel à une participation de toutes les personnes concernées. Les projets personnels par la suite sont apparus très humanistes.

UN EXEMPLE D'APPLICATION SPÉCIFIQUE DE LA RECHERCHE NARRATIVE

Un professeur – Renaud – impliqué dans le processus d'implantation de l'informatique dans l'enseignement du français aux immigrants, a utilisé la recherche narrative pour analyser les grands moments de leur vie active de manière à améliorer ou à perfectionner un modèle d'enseignement.

nDans la modélisation d'un modèle humaniste d'enseignement aux immigrants

La recherche de Renaud¹⁰ portait sur quatre récits de pratique, un journal de bord et des entrevues qui étoffaient un modèle humaniste d'enseignement fondé sur un changement de valeurs permettant aux adultes de passer de l'émigration à l'immigration. Même si l'étude ne se voulait pas d'abord une RAIS, elle en avait les caractéristiques. Il y avait participation, action concrète et amélioration du modèle grâce aux évaluations constantes de l'enseignement. Il y avait une finalité de transformation de l'être qui cherchait à s'intégrer à la société d'accueil en maîtrisant la

langue du pays accueillant. Des entrevues ponctuelles et les journaux de bord des immigrants ont permis au modélisateur de corriger le tir, de questionner le discours humaniste et d'améliorer constamment son modèle d'enseignement.

Un premier modèle de départ a été esquissé à partir d'une réflexion sur l'expérience. Ce processus donnait des frontières plutôt larges et floues, théoriques et générales comme on le fait bien souvent lorsqu'on applique la systémique dans des sciences humaines, telle l'éducation. Ces frontières étaient cependant circonscrites dans la théorie présentée au début de l'étude. Ainsi, la finalité de la recherche et la compréhension du modèle s'ancraient fort bien dans des théories larges sur l'humanisme, venues de chercheurs comme Rogers, Fromm ou des théories socio-constructivistes.

Au départ, Renaud a procédé à la rédaction d'un récit de type narratif, poétique et philosophique de huit cents pages, allant de l'enfance à aujourd'hui. Il l'a réduit par la suite à quarante pages, sous quatre thèmes, l'enfance, l'apprenant, l'enseignant, et l'apprenant-enseignant en y ajoutant les questions destinées à mieux expliciter son modèle de communication éducative.

Le « récit sur l'enfance » était une réflexion à partir d'événements qui avaient eu un impact sur la pratique pédagogique du chercheur. Une attention particulière était donnée aux aspects de sa vie qui l'avaient amené à occuper un rôle d'apprenant et un rôle d'enseignant dans un contexte humain et multiculturel. Le « récit sur l'apprenant » se rapportait davantage à ses études en communication à l'université d'Ottawa et

à celles en andragogie à l'université Concordia. Le « récit sur l'enseignant » traitait de ses premières expériences pédagogiques auprès des immigrants ainsi que de ses premières visions du passage de l'émigration à l'immigration. Il était également question de l'importance qu'avait eue sur lui la littérature à des moments difficiles alors qu'il enseignait en milieu carcéral et par la suite dans un centre d'orientation de formation des immigrants (COFI). Enfin le « récit d'apprenant-enseignant » commençait avec le retour aux études et laissait voir un choix méthodologique du récit où la notion de passage de l'émigration à l'immigration avait pris racine en lui.

Un « cinquième récit » narratif était constitué d'un journal de bord du chercheur dans un cours spécifique informatisé (EPI) alors que le « sixième récit », basé sur plusieurs entrevues faites avec quelques étudiants représentatifs du groupe, enrichissait encore la méthodologie narrative et visait à contribuer à une triangulation des composantes du modèle de communication pédagogique situé en conclusion. Ainsi, l'auteur reconnaissait que les frontières de l'esquisse du modèle, qui apparaissaient larges au départ, se restreignaient et se limitaient à des expériences d'enseignement-apprentissage données dans un COFI, c'est-à-dire dans un milieu d'émigrés qui tentaient d'immigrer culturellement en apprenant le français.

Les quatre entrevues étant un récit de vie, d'autres personnes avaient permis au chercheur de confirmer ou d'infirmer certaines de ses allégations et d'en compléter d'autres. Elles s'étaient accomplies de façon ouverte, dans un cadre qui reprenait chacun des élé-

ments de l'esquisse du modèle de manière à ouvrir la sphère d'introspection du chercheur et à éclairer ses conclusions sur les composantes du modèle. Il s'agissait de comprendre ce que l'EPI représentait sur le plan personnel et interpersonnel ainsi qu'au niveau de l'apprentissage du français comme tel. Renaud cherchait, bien entendu, à déterminer de quelle manière s'était effectué le passage de l'émigration à l'immigration dans un contexte d'intégration.

Afin de dégager des principes pédagogiques susceptibles d'établir quelques relations systémiques entre les composantes lors de l'analyse sémantique, Renaud a réalisé une lecture de nature historique et a comparé les récits entre eux afin d'en tirer des constantes.

n L'étude historique

L'étude historique devait permettre de voir des liens de nature systémique et de définir des principes. Dans certains cas, ces liens ont pu s'établir à partir de constantes, de composantes récurrentes d'un récit à l'autre, tandis que dans d'autres cas, les oscillations historiques, c'est-à-dire la disparition de certaines données accompagnée de l'apparition d'autres données, ont pu permettre la définition des principes en question. Voici ceux qui semblent découler de cette analyse historique.

n L'autoformation

Dans tous les récits du narrateur, tant comme apprenant que comme enseignant, l'autoformation était apparue comme une donnée fondamentale dans la mesure où on en retrouvait des composantes, en particulier dans les occasions offertes lors des activités

parascolaires, ce qui reflétait l'importance accordée à l'apprentissage par l'enseignant.

n L'apprentissage centré sur la personne

Les récits traitaient des notions de relation pédagogique et des rôles de l'enseignant. L'apprentissage expérientiel, ou lors de la pratique, était mis en valeur. Cela se retrouvait aussi au niveau de l'importance accordée comme enseignant à des théories de l'apprentissage mettant de l'avant l'autonomie de l'apprenant ainsi que son intérêt envers des stratégies éducatives, surtout en ce qui avait trait à l'usage de situations authentiques.

n La communication

L'expression littéraire, en particulier celle sous forme de journal, occupait une place constante dans les récits de vie du modèle. S'il s'agissait là d'activités plutôt solitaires, il n'en demeurait pas moins que cela constituait un mode d'expression personnelle, une dimension importante de tout processus de communication. Par ailleurs, il fut clair que la collaboration et la communication en milieu scolaire devaient répondre au besoin de socialisation puisqu'elles occupaient une place constante dans le modèle. Dans la section traitant de la base philosophique, l'importance accordée à la nature humaine et aux attitudes bonnes ou mauvaises tendait à confirmer l'existence de cet équilibre entre l'expression, activité solitaire, et la communication, activité sociale.

n La médiatisation et l'informatisation

Dans certains cas, on pouvait croire que la valeur accordée à des composantes de médiatisation et d'in-

formatisation dépendait de contextes. Cette oscillation s'expliquait davantage par le contexte historique dans lequel se trouvaient ces composantes. La médiatisation, qui se reflétait dans les premiers récits par l'usage d'imprimés et de moyens audiovisuels, tendait à disparaître au moment où l'informatisation apparaissait de façon importante au quatrième récit, par exemple.

Pour ce qui est de la recherche-action intégrale systémique qui nous préoccupe dans cet exposé, même si, encore une fois, la RAIS ne faisait pas fonction de méthodologie puisque l'auteur avait fait sa recherche seul, le modèle semblait contenir toutes les composantes d'un modèle de formation inspiré de la recherche-action. Pour en faire une RAIS, il s'agirait alors d'examiner les composantes systémiques et de voir comment le récit de vie trouverait place dans un modèle comprenant explicitement une participation de tous les étudiants à la finalité de passage. Une négociation à divers moments du cours (des évaluations anthropopédagogiques) pourrait vraiment en faire au moins un modèle de formation par la RAIS.

CONCLUSION

Le mémoire de Renaud fut le résultat d'un long travail de narration de son récit de vie questionné et transformé en récit de pratique, analysé et confronté à la narration de son journal de bord qui décrivait une expérience spécifique d'enseignement (EPI). La narration de récits effectués grâce à des entrevues a permis de trianguler les premiers résultats et d'améliorer son modèle de communication pédagogique destiné

à favoriser l'intégration culturelle des émigrants. Dans cette étude, la recherche narrative fut au service surtout de la modélisation historique et ontologique. Mais la participation des immigrants au raffinement des composantes du modèle, ainsi que la configuration des interventions, auraient pu donner naissance tout aussi bien à une recherche-action intégrale systémique, qui aurait rendu le modèle plus fonctionnel, ou encore à des cours destinés aux professeurs chargés de la formation culturelle et linguistique des nouveaux arrivants au pays.

Sans le récit de vie, le chercheur n'aurait pas livré le message qu'il portait en lui depuis bon nombre d'années. La narration était implicitement au service d'une formation par la recherche-action intégrale avec un tuteur et des écoutants capables de lui permettre d'élaborer sa théorie. La collaboration, les échanges épistolaires ont concrétisé l'utilisation du récit de vie en une thèse sans aucun doute originale et hors cadre.

Enfin, la formation des praticiens chercheurs a permis aux enseignants de participer tout au long des cours à un travail dynamique de groupe, de construire un modèle de cheminement comme praticien. Ils ont réalisé une recherche-action en faisant appel à leur vécu, à leurs expériences d'apprenants et d'enseignants pour construire, au départ, un modèle sur les valeurs ontologiques de leurs stratégies d'enseignement-apprentissage. Les expériences de cours à cet effet ont démontré la réussite des projets individuels travaillés en équipe, discutés et commentés. La narration était non seulement au cœur de l'activité, mais servait de référent aux stratégies développées pour améliorer leur

milieu de travail, tant au primaire qu'au secondaire.

La recherche narrative a, selon nous, un potentiel systémique indéniable. Son utilisation par mode de récit de vie ou de pratique pour la recherche-action intégrale systémique nous apparaît comme une percée permettant d'approfondir notamment le discours puisque les acteurs doivent s'interroger sur les motivations qui les poussent à agir, à se perfectionner. Les exemples que nous avons fournis dans cet exposé relevaient peut-être davantage de la formation par la recherche-action intégrale systémique. Néanmoins, la recherche narrative apparaît comme une approche complémentaire ou un stimulant à une action collective puisqu'elle permet à tous ceux qui l'entreprennent une réflexion sur les valeurs qui motivent leurs actions et nuancent leurs discours. Avec des chercheurs mieux éclairés, grâce à la recherche narrative, la recherche-action intégrale systémique ne s'en porte que mieux et fait place peut-être à une plus grande objectivité.

ANDRÉ MORIN, *université de Montréal*
LUC RENAUD, *MRCI et université de Montréal*.

NB: Voir le texte intégral sur le site www.frjp.com/lani-bayle.html

1. MORIN, 1992.
2. ROSCA, 1999 et RENAUD, 2000.
3. CARDINAL et MORIN, 1994.
4. Finalisés.
5. PINEAU et LE GRAND, 1993, p. 112.
6. MORIN, 1992, vol. II, pp. 95-97.

7. DUGAL, 1993.

8. 1980.

9. LE MOIGNE (1984) considère trois aspects à la modélisation : la genèse, l'ontologie et la fonctionnalité. Le récit correspond à l'historique ou la genèse, l'ontologie à l'expression des valeurs pédagogiques et la fonctionnalité (peu développée à cette phase) aux stratégies de recherche ou aux méthodes pour améliorer leurs pédagogies.

10. 2000.

L'ACCOMPAGNEMENT DANS LA FORMATION DES ÉDUCA- TEURS SPÉCIALISÉS : ENTRE CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE ET AUTONOMIE DU SUJET¹

DEPUIS un peu plus d'une année, l'équipe des formateurs de la filière « éducateurs spécialisés » de l'institut du travail social de Tours a souhaité mettre en place un groupe de réflexion collégial intitulé « Accompagnement et dynamique de formation ». Ce groupe a pour fonction d'offrir aux personnes intéressées un espace de parole en vue de réfléchir collectivement à partir de leurs pratiques pédagogiques. Les participants souhaitaient, en effet, mener un travail approchant l'analyse de pratique entre pairs, mais aussi identifier, puis interroger plusieurs objets théoriques en rapport avec l'exercice de leur fonction de formateur. Ce bref article présente les résultats préliminaires de ce groupe de travail.

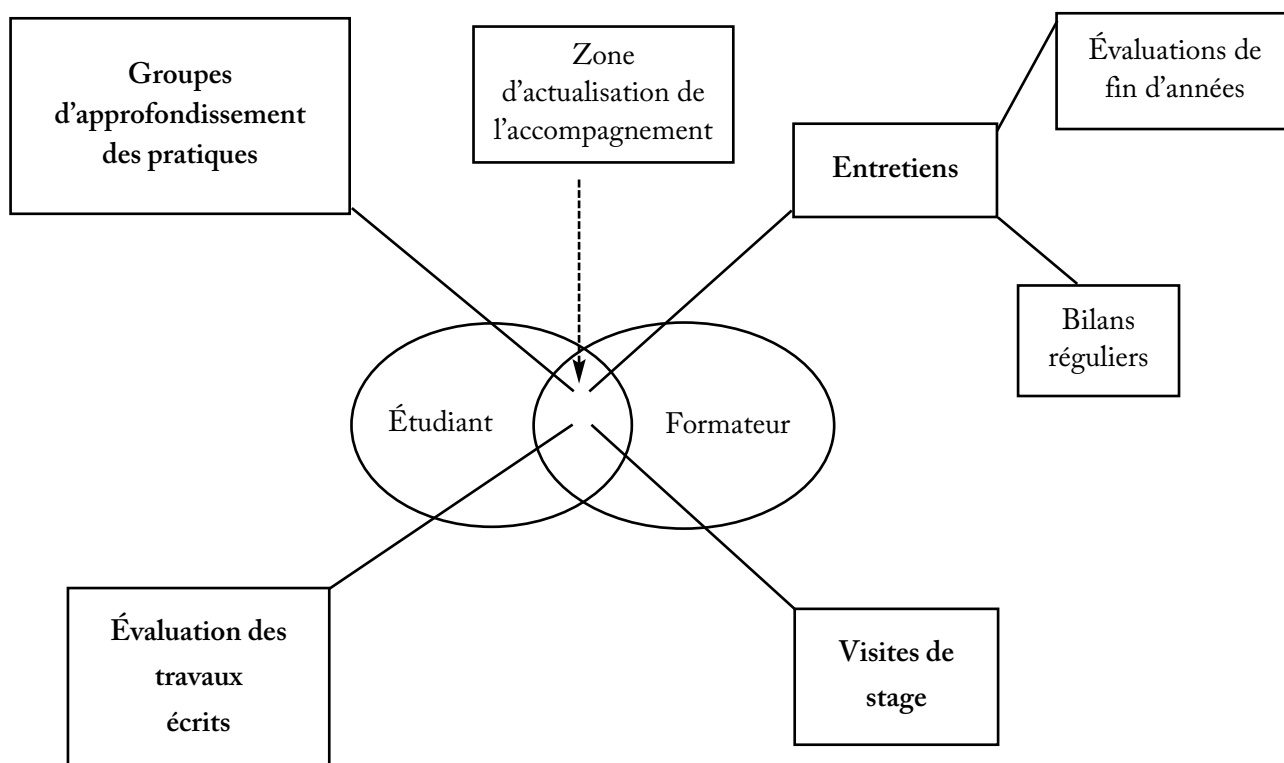
LA FORMATION DES ÉDUCATEURS SPÉCIALISÉS : UNE INTENTION PLURIELLE ET UN DISPOSITIF D'ACCOMPAGNEMENT COMPLEXE
La formation d'éducateur spécialisé, d'une durée de

trois ans, prépare des étudiants qui seront amenés à travailler dans des services ou des établissements du secteur social. Compte tenu de la variété des contenus dispensés au cours de la formation et de la complexité des situations de terrain que les étudiants seront amenés à rencontrer, il apparaît essentiel d'éviter l'écueil d'un enseignement de type « juxtapositif ». En effet, l'objectif n'est pas de proposer des contenus référés à un modèle professionnel standardisé mais de favoriser un processus de formation de type « intégratif ». La formation ne se limite donc pas aux seuls contenus théoriques et à l'alternance avec le terrain au cours des périodes de stages qui scandent le cursus des étudiants. Elle est également entendue comme un processus de maturation personnelle et professionnelle. Ainsi, outre l'acquisition de compétences professionnelles, une autre dimension, celle du développement d'un étudiant envisagé comme « sujet singulier », est également visée dans le processus de formation.

Au plan des moyens mis en œuvre pour atteindre ces objectifs, le projet pédagogique prévoit la mise en place d'une structure d'accompagnement individuelle et collective destinée à approfondir l'articulation entre les notions théoriques et pratiques, à aider les étudiants à s'appropriier ces notions et à les utiliser en se référant à des situations de terrain dans une perspective « trans-unités de formation ». Au-delà des aspects d'échanges collectifs qui marquent le cursus de formation, chaque étudiant est amené à inscrire sa démarche de formation dans un parcours individualisé. L'une des formatrices du groupe

précise à ce propos: « Je précise toujours aux étudiants en début de formation qu'ils devront conjuguer trois choses pendant les trois ans de formation: la construction de connaissances, la compétence professionnelle et le développement personnel. Il convient d'identifier dès le départ ces articulations afin qu'ils puissent anticiper la construction de leur parcours de formation. Le rapport à la temporalité joue ici un rôle essentiel. »

L'articulation de quatre axes organise l'accompagnement pédagogique des étudiants:





Le type juxtapositif.

Chaque élève éducateur est accompagné au cours de son cursus par un « formateur référent » qui va jouer un rôle d'interlocuteur privilégié dans l'accompagnement pédagogique. Ce formateur est généralement celui qui anime le groupe d'approfondissement des pratiques auquel se trouve rattaché l'étudiant.

Le fonctionnement des GAP trouve son origine

au décours des années soixante dans les modèles de supervision utilisés au Québec auprès des intervenants œuvrant dans le champ du travail social afin d'articuler la compréhension de la pratique à l'aide de la théorie². Mis en œuvre en 1975 dans l'institut de formation pour répondre aux besoins émergeant de la formation des étudiants, ils furent initialement appelés GAF (groupes d'accompagnement de formation), avant d'adopter la dénomination actuelle des GAP à partir des années quatre-vingt-dix. Pour Simone Collin Fischer et Danielle Chaffiot, ce changement de sigle n'est pas anodin; en effet, la réforme de juillet 1990 relative à la formation des éducateurs spécialisés avait introduit un dispositif de formation marqué par un modèle d'enseignement de plus en plus universitaire qui devait imposer un travail de régulation un peu différent que celui mis en place jusqu'alors. Les auteurs précisent: « Ce groupe se voit donc, tout en restant un lieu d'analyse des pratiques, "gratifié" d'une nouvelle tâche: celle de reprendre certains aspects théoriques dispensés d'une façon générale par des vacataires recrutés par les responsables d'UF, et d'en dégager des aspects « particuliers » en les articulant à des situations professionnelles "particulières" apportées par les éducateurs en formation³. » Pour autant, les formateurs de l'ITTS, tout en s'adaptant à cette nouvelle exigence, vont rester attentifs à ne pas évacuer la dimension de supervision dans le travail des GAP afin d'éviter une théorisation excessive de la pratique et la transmission d'un « discours du maître » appauvrissant les acquis expérientiels des apprenants. En outre, la dimension de l'évaluation des trois années de formation

ne pouvant être raisonnablement appréciée à travers la seule perspective docimologique, les GAP sont envisagés comme un espace de parole destiné à ouvrir la dimension de la relation enseignant/enseigné à un accompagnement formatif s'appuyant sur le rapport dialectique individu-collectif.

DU SUIVI... À L'ACCOMPAGNEMENT

Chaque étudiant se trouve donc « accompagné » plus que « suivi » par un formateur référent au cours de sa formation. Le suivi, précise le dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, évoque « l'action de suivre, de surveiller, pendant une période prolongée, en vue de contrôler ». L'accent est alors mis sur le souci de maîtrise de l'autre au travers d'une « prise en charge » de l'étudiant orchestrée par un formateur supposé « maître du sens ». D'une autre manière, l'accompagnement insiste sur la « prise en compte » du sujet en formation et cherche à promouvoir l'image d'un formateur cheminant avec le sujet aux fins de lui permettre de « mettre du sens » sur les changements que déterminent chez lui le processus de formation dans lequel il se trouve engagé. Christine Abels, formatrice, remarque à propos de cette notion d'accompagnement: « Étymologiquement, accompagner provient de *compane*, c'est-à-dire compagnon, et signifie partager le pain. [...] Il s'agit de s'ajouter à, de se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui [...]. En musique, l'accompagnement est l'action de jouer une partie musicale de soutien à la partie principale, ceci dans l'objectif de soutenir la mélodie. » Elle poursuit:

« L'accompagnement a un sens de partage, d'être avec, à côté de l'autre et non à sa place; chacun est considéré comme sujet et acteur, aucun n'est objet de l'autre⁴. »

On voit que dans cette perspective, l'accompagnement ne saurait être envisagé comme uniquement centré sur l'un ou l'autre des protagonistes. L'un et l'autre se trouvent impliqués dans un parcours dont les formateurs de l'ITS soulignent la singularité. Au plan théorique, l'accompagnement dont il est ici question paraît devoir s'inscrire dans ce que Georges Lerbet nomme les pédagogies en deuxième personne⁵. Pour expliquer rapidement, la notion de pédagogie en première personne recouvre les dispositifs d'enseignement qui se trouvent quasi exclusivement centrés sur le maître et sur le savoir dont il est porteur. Les pédagogies en troisième personne s'incarnent dans les méthodes dites « d'école active » et dont les pratiques se centrent préférentiellement sur « l'élève apprenant ». Enfin, le concept de pédagogie en deuxième personne opère une centration sur la relation enseignant/enseigné dans laquelle « le rôle d'autrui semble être, avant tout, de produire une aide catalytique à l'apprentissage de l'autre, quand aide il y a. D'où il résulte en corollaire que la pédagogie apparaît comme une facilitation relationnelle liée au partage d'expériences d'apprentissage⁶ ».

Cette situation d'accompagnement n'est cependant pas exempte de difficultés. À ce propos, Mireille Cifali pointe les « mirages » de l'accompagnement: « Le terme est flatteur, il semble mettre un professionnel à l'abri d'une violence inscrite habituellement dans la rencontre et propulser des qualités comme

l'altruisme, le respect, la bienveillance. On donne de l'importance à l'autre, pas à soi; on accompagne, on n'impose pas; on fait œuvre de générosité, on n'est pas dans une autorité répressive; on donne priorité aux capacités et projets de l'autre, on n'impose pas de l'extérieur; on ne laisse pas l'autre dans sa solitude, on entre en complicité de présence... La mariée n'est-elle pas trop belle? Nous savons qu'aucun geste n'est à l'abri du négatif, de la destruction et de la perversion. Que même l'amour peut contenir de la haine et viser la destruction de l'autre. Alors l'accompagnement? Belle posture, certes, mais où commencent dérives et pièges? Peut-être justement dans le fait qu'on veut y éviter l'affrontement, l'imposition, l'insistance, l'influence, et même la violence; dans le fait qu'on tente d'y annuler les hiérarchies du savoir en délayant la relation d'autorité et qu'on développe un respect de l'autre et de son projet qui peut aboutir à une paralysie, si on le laisse tel qu'il est sans oser le bousculer pour qu'il sorte de là où il s'est peut-être enfermé⁷. »

En outre, au moins trois paradoxes de l'accompagnement méritent d'être identifiés:

– Comment composer à partir d'une situation contractuelle imposée par une relation de pouvoir qui ne s'avoue pas toujours clairement? « J'accompagne quelqu'un en vue de la construction de son autonomie professionnelle (et sans doute personnelle?) mais le seul fait de l'accompagner inscrit mon action dans une posture de disparité statutaire qui, d'une certaine manière, dénie l'autonomie du sujet » précise l'un des formateurs.

– L'injonction faite au sujet en formation est fondamentalement paradoxale souligne un autre: « Sois autonome. » Or, le sujet est placé dans un cadre de formation relativement prescriptif dont le formateur est censé avoir la maîtrise mais dont certains aspects dépassent le sujet en formation. Il y a ici une sommation d'émancipation qui, paradoxalement, ne peut passer que par une situation de domination relative.

– Enfin, dans le cadre de l'accompagnement dispensé à l'institut, nous cherchons à favoriser l'émergence d'un sujet singulier et, dans le même temps, nous visons à le « désindividualiser » en proposant un maillage de groupe supposé garant de la construction d'une identité professionnelle collective.

Comment composer avec ces difficultés? Nous avons vu que l'accompagnement proposé repose sur la notion de partage d'expériences d'apprentissage et qu'il s'effectue plus particulièrement dans le cadre d'un dispositif de groupe où les participants se trouvent accompagnés par un « formateur référent ». L'accompagnement dont il est question s'appuie donc sur deux niveaux distincts et néanmoins articulés entre eux: l'accompagnement par « les pairs » et l'accompagnement par le référent. Dès lors, le groupe réalise un espace de parole où le formateur accompagne les étudiants en privilégiant l'interaction entre les participants et en évitant d'incarner une position de « toute puissance » quant à la maîtrise des savoirs théoriques et pratiques. En outre, si la présence du formateur introduit, de fait, une disparité statutaire, l'intention est de tendre vers une parité relationnelle dans le groupe. Ce dernier point n'est pas sans rappo-

ler ce que Carl Rogers, s'appuyant sur la notion de relation d'aide, théorise en matière de pédagogie : « J'ai finalement l'impression que le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie⁸. »

L'ACCOMPAGNEMENT À L'AUTONOMIE ET À LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

Outre l'intérêt des formateurs pour le travail d'analyse collégiale de pratiques réalisé au cours des réunions du groupe « Accompagnement et dynamique de formation », nous avons précisé que ses membres souhaitaient mettre en œuvre une recherche collégiale plus formalisée sur l'accompagnement proposé à l'institut. Ce projet a donné naissance à un processus de « recherche action formation », c'est-à-dire que le lien entre recherche et action annonce que les savoirs produits sont retournés aux membres du groupe social « objet » de la recherche, devenant ainsi outils de changement. Dès lors, l'articulation entre recherche et action participe du processus de formation en lui-même. Il ne s'agissait donc pas d'entreprendre une recherche fondamentale, philosophique ou documentaire, (même si ces dimensions ne sont pas absentes du projet) mais bien de s'engager dans une recherche de type praxéologique, c'est-à-dire proche de la demande des participants et centrée sur une logique d'action. En d'autres termes, ce groupe de travail s'est interrogé sur les modalités de capitalisation de savoirs existants afin de mieux comprendre ses

propres pratiques andragogiques. L'objectif vise ainsi à construire des outils conceptuels à partir des pratiques afin de produire des savoirs qui serviront de repères pour l'action.

Trois thématiques émergentes ont été identifiées par les participants :

– La première thématique travaillée dans le groupe recouvre la problématique de la place et de la fonction des groupes d'approfondissement des pratiques dans la formation dispensée à l'institut.

– La seconde thématique interroge les notions de construction de l'identité professionnelle et de la professionnalisation des étudiants de l'institut.

– Enfin, la troisième thématique questionne la notion de « réciprocité éducative ».

Développons plus avant ces différents aspects :

En ce qui concerne la première thématique, si tous les membres du groupe s'accordent pour souligner l'importance des GAP dans l'accompagnement des étudiants, il reste que la conduite de ces groupes ne saurait se résumer à la seule application de « recettes » préétablies. À la lumière des échanges menés entre les participants, on mesure combien cet accompagnement mis en œuvre dans les GAP s'étaye sur l'expérience singulière et sur la sensibilité clinique de chaque formateur amené, à un moment ou un autre du processus, à prendre des « risques mesurés » dans l'animation. Si l'ensemble des formateurs du groupe poursuit globalement les mêmes fins au plan du suivi pédagogique des étudiants, il est rapidement apparu qu'ils n'accompagnent manifestement pas toujours ces derniers de la même ma-

nière. Il existe en effet des « styles » d'accompagnement diversifiés. Or, ces styles paraissent correspondre à des figures prototypiques de l'accompagnement que les accompagnateurs utilisent aux fins de respecter la « variété des façons d'apprendre » des étudiants.

L'on peut ici tenter d'opérer un lien avec le propos d'Eugène Enriquez⁹ qui identifie sept modèles et fantasmes qui organisent habituellement le travail des formateurs :

– Un modèle qui s'appuie sur le souci de « donner une bonne forme », c'est-à-dire d'offrir la possibilité d'actualiser en formation une forme supposée « normale ».

– Un modèle qui insiste sur la volonté thérapeutique de « guérir et restaurer » en exploitant le fantasme d'un formateur démiurge chargé de répondre à tous les problèmes.

– Un modèle maïeutique qui vise à faire accoucher l'autre de son projet en s'appuyant sur le postulat Rousseauiste de la « bonté originnaire de l'homme » et qui évacue bien souvent les dimensions transférentielles et contre transférentielles à l'œuvre dans les processus relationnels qui marquent la relation pédagogique.

– Un modèle appuyé sur l'intention analytique d'interpréter, de faire prendre conscience et qui masque souvent la volonté de puissance de celui qui se trouve dépositaire d'un supposé savoir sur autrui.

– Un modèle militant qui s'emploie à faire agir, à promouvoir le changement dans une vision parfois manichéenne des rapports de domination-soumission qui traversent la société.

– Un modèle « réparateur » qui s'organise autour

du désir de se dévouer pour prendre en charge les problèmes de l'apprenant mais qui évacue trop souvent les bénéfices secondaires inconscients qui orientent son action.

– Un modèle « transgressif » qui vise à libérer les tabous et les interdits, occultant du même coup l'aspect structurant des interdits qu'il s'emploie à combattre.

– Et enfin, un modèle « destructeur » qui, faisant l'impasse sur la compréhension des injonctions paradoxales qui accompagnent tout acte de formation, s'emploie à rendre l'autre « fou ».

Pour Enriquez, tout projet formatif se trouve nécessairement pris dans ces références princeps. L'adhésion univoque à tel ou tel modèle ne peut que conduire à concrétiser un projet qui risque de déposer le sujet de sa propre expérience et invalider du même coup son accès à l'autonomie. Les débats menés dans le groupe montrent combien chaque formateur se trouve, à un moment ou à un autre, habité par un ou plusieurs de ces projets et combien un travail de réflexion individuelle et collective sur la posture clinique du formateur apparaît nécessaire pour tenter de se penser un travail d'articulation et de dégageage de ces figures d'aliénation : « Toute situation de formation est une situation dangereuse, où le mal rôde là où on croit édicter le bien, où la bonne volonté se heurte constamment à un désir d'être le maître, le maître à penser, maître de la vie des autres, de leurs désirs et de leur développement. C'est bien pourquoi une expérience analytique ou clinique me semble indispensable pour le formateur. Non pas qu'elle puisse prétendre résoudre tous ses problèmes. Mais qu'elle puisse l'amener à s'interroger sur ses

propres affects, ses propres pulsions, son contre-transfert et sur le piège où il peut entraîner ses clients et où il peut s'entraîner lui-même : être un élément de mort au lieu d'un élément de vie¹⁰. »

En ce qui concerne la seconde thématique, les échanges menés dans le groupe montrent que les formateurs apparaissent particulièrement attentifs à mener un accompagnement exploitant les situations de groupe et les interactions individuelles pour tenter d'articuler deux logiques distinctes en terme de finalité andragogique : la nécessité de promouvoir la maturation et l'épanouissement personnel d'un sujet en formation, mais aussi l'exigence de contribuer à la professionnalisation des étudiants en exploitant des aspects très pratiques de l'exercice du métier d'éducateur spécialisé.

Afin de favoriser la maturation et l'épanouissement personnel du sujet en formation, les formateurs insistent sur la nécessité de voir se développer, au fil des trois années d'accompagnement, l'implication personnelle des étudiants dans le groupe. L'un des indicateurs pertinents semble être le repérage du moment de déploiement d'une parole « juste » par et entre les participants de ces groupes. Ce serait alors la circulation de cette parole qui viendrait signifier, du même coup, la mise au travail du processus de professionnalisation des éducateurs. Dès lors, tout l'art du formateur consisterait à repérer avec les étudiants de quelle manière s'opère dans les GAP le passage d'une identité de groupe, fortement surdéterminée par pression de conformité qui limite dans un premier temps cette « parole juste », à un sentiment d'appartenance permettant néanmoins à

chaque membre de développer une parole plus incarnée, susceptible d'être alors interpellée dans le groupe au bénéfice de la construction d'une identité professionnelle.

En ce qui concerne la troisième thématique, il apparaît que les processus de formation et de construction de l'identité professionnelle se trouvent également au travail du côté des formateurs. Ainsi, plusieurs d'entre eux estiment que si les GAP visent à fonder l'identité professionnelle des étudiants, ce sont sans doute ces mêmes GAP qui assurent une grande partie de l'identité professionnelle des formateurs de l'institut.

Il s'agit, pour le formateur, d'incarner une position singulière où l'écoute, le respect de valeurs de justice et de responsabilité, la reconnaissance de l'altérité, vont s'organiser au travers la mise en place de règles communes aux fins de permettre à chacun, animateur compris, d'analyser sa relation aux autres dans les situations de communication. Cette réciprocité, assumée par le formateur, s'oppose alors à la volonté de toute puissance d'un supposé détenteur des savoirs théoriques et pratiques. Paradoxalement, les savoirs du formateur apparaissent alors tout à la fois relatifs et néanmoins consistants, car en cohérence avec le modèle d'accompagnement proposé. C'est donc par le témoignage de la capacité du formateur à méta-communiquer à partir de ses « manques » que son discours pourra alors acquérir une crédibilité suffisante auprès des adultes apprenants. Cette réversibilité momentanée des positions qui privilégie la circulation de la parole, l'écoute et la mise en commun des savoirs des participants, qualifie ce que Jean-Marie

Labelle nomme « réciprocité éducative ». Au plan conceptuel, c'est donc au travers de la notion d'accompagnement andragogique et de la mise en œuvre du concept de « réciprocité éducative » que l'on peut tenter d'identifier plus clairement le travail au quotidien des formateurs de l'institut.

C'est à la fin du XIX^e siècle que le terme andragogie (du grec *anèr*, homme) va apparaître en référence aux problèmes inédits posés par « l'éducation des adultes ». C'est un terme cousin et bâti sur le modèle de pédagogie qui, d'un point de vue étymologique, se rapporte aux enfants (du grec *païdos*, enfant). Cependant, l'utilisation du terme « andragogie » n'obéit pas ici à une simple coquetterie de langage. Si l'enseignement dispensé à l'ITS s'adresse bien évidemment à des adultes, le point essentiel qui justifie pleinement le recours à la notion d'andragogie s'enracine dans la nécessité de prendre en compte les acquis expérimentaux et existentiels singuliers des apprenants dans les processus de formation. Cette attention à la singularité des étudiants et à leurs pré-requis définit ce que Labelle conceptualise sous la notion de « prévenance andragogique ». Il précise à ce propos : « La prévenance andragogique consiste d'abord à regarder l'apprenant, quel qu'il soit, comme quelqu'un d'unique et d'important, car possédant *a priori* les capacités nécessaires à son propre développement. Un tel témoignage de confiance enclenche les processus éducatifs dont l'issue est, elle aussi *a priori*, fructueuse. L'andragogue manifeste cette attitude en écoutant d'abord et en parlant ensuite : son comportement et son discours expriment alors équivalentement que l'ouverture à l'altérité est l'enjeu de l'éducation. Il atteste

aussi de la sorte que les apprenants sont respectés comme des partenaires libres et autonomes, car la reconnaissance des libertés fonde leur épanouissement¹¹. » Ainsi, l'adresse du formateur ne s'appuie pas ici sur les seuls savoirs théoriques qu'il va transmettre mais également sur des compétences moins clairement formalisées. Il va accepter de se mettre en danger, de se voir déstabilisé par la confrontation avec l'autre et par les savoirs dont il est porteur. C'est à ce prix qu'il pourra préserver sa capacité à se trouver surpris, à expérimenter une éventuelle rupture avec ses représentations, avec ce qui est habituellement vécu et qui fait parfois obstacle à la remise en question. Lorsque cette situation se présente au décours de l'accompagnement, le formateur aura à dépasser une situation de doute et d'inconfort relatif. Cependant, c'est cette même situation qui lui permettra de découvrir en lui-même ce mouvement de formation que vivent les étudiants qu'il est amené à accompagner. C'est aussi par le témoignage en acte de ce processus et surtout par sa capacité à métacommuniquer à ce propos que son discours pourra alors acquérir une crédibilité suffisante auprès des adultes apprenants.

EN GUISE DE CONCLUSION PROVISOIRE...

À l'évidence, l'intention andragogique développée au fil de l'accompagnement proposé s'organise autour du souci de lutter contre une modélisation uniformisante de la formation des éducateurs spécialisés. D'une manière différente, il s'agit ici de s'appuyer sur le dispositif de formation pour favori-

ser l'émergence d'un sujet singulier construisant néanmoins son appartenance identitaire à une communauté professionnelle et découvrant la nécessité impérative de poursuivre en permanence un travail réflexif d'échange sur ses pratiques. C'est ce processus complexe qui fonde, de manière paradoxale, les conditions mêmes de son autonomie professionnelle. En effet, « l'autonomie du professionnel n'est pas l'indépendance » comme le remarque fort justement Pierre Nègre : « Elle suppose une manipulation des échanges avec l'environnement. La parole une fois dite en situation se doit d'être redite en parts multiples au sein de l'organisation, où elle se voit reprise, travaillée, recomposée dans des jeux d'échos et de correspondances, entre le digital qui construit l'information et l'analogique qui est la matrice où un sens peut advenir¹². » L'accompagnement proposé au cours de la formation vise ainsi à développer chez les étudiants l'émergence de liens de sens où l'expérience de chacun résonne avec l'expérience de l'autre, dans un travail de réciprocité où le langage ne saurait cependant dire tout à fait l'incomplétude radicale qui marque l'existence de tout individu. Il est essentiel de rappeler la place de cette dimension dans le processus d'accompagnement, car c'est elle qui laisse place à la part du flou et à l'indécidable qui accompagne toute conduite humaine et qui s'actualise peut-être plus particulièrement dans le travail de l'éducateur spécialisé au quotidien.

CHRISTOPHE NIEWIADOMSKI¹³

1. Cet article a été réalisé en collaboration avec plusieurs membres de l'équipe des formateurs de la filière éducateurs spécialisés de l'ITS de Tours : Christine Abels, Stéphane Brouard, Danièle Chaffiot, Jean Marc Constancias, Simone Fischer, Jean-Philippe Guerin, Martine Lecureuil, Pierre Michel Mazères, Françoise Raynaud, Nadine Marchand.

2. COLLIN FISCHER (S.), CHAFFIOT (D.), « Les Groupes d'analyse de la pratique. Regards singuliers. » in *Le Nouveau Mascaret* n° 32, février 1995, pp. 4-9.

3. COLLIN FISCHER (S.), CHAFFIOT (D.), *op. cit.* p. 7.

4. ABELS (C.), « L'accompagnement de l'enfant placé dans son travail d'histoire de vie » in PINEAU (G.), *Accompagnements et histoires de vie*, Paris, L'harmattan, 1998, pp. 24-25.

5. LERBET (G.), *L'École du dedans*, Paris, Hachette éducation, 1992.

6. LERBET (G.), *op. cit.* p. 22.

7. CIFALI (M.), « Accompagner, quelles limites ? » in *Les Cahiers pédagogiques* n° 393, avril 2001.

8. ROGERS (C.), *Le Développement de la personne*, Dunod, Paris, 1968, p. 198.

9. ENRIQUEZ (E.). « Petite galerie de formateurs en mal de modèle » in *Connexion* n° 33, 1981.

10. *Ibid.* p. 17.

11. LABELLE (J.-M.), *La Réciprocité éducative*, PUF, Paris, 1996, p. 277.

12. NÈGRE (P.), *La Quête du sens en éducation spécialisée. De l'observation à l'accompagnement*, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 126.

13. Christophe Niewiadomski, docteur en sciences de l'éducation, est maître de conférences associé à l'université de Tours et attaché de recherches à l'institut du travail social de Tours. Il est l'auteur de *Histoires de vie et alcoolisme*, paru aux éditions Seli Arslan en 2000 et de *Souci et soin de soi. Liens et frontières entre histoires de vie, psychothérapie et psychanalyse*, en collaboration avec

ENTRE « COMPRENDRE ET RÉUSSIR » ET « RÉUSSIR ET COMPRENDRE » : LE CAS D'UNE FORMATION QUI ENCHEVÊTRE CES PROCESSUS

ALORS QUE les pédagogies traditionnelles fondent généralement leurs pratiques d'enseignement sur la résolution de problèmes et sur la reproduction de modèles, l'alternance invite l'élève à construire lui-même problème et modèle de résolution. S'opposent alors, en termes génériques, deux logiques pédagogiques, l'une par consommation de savoirs où l'élève reçoit un enseignement et l'autre par production de savoirs où l'alternant construit ses apprentissages. Si cette opposition permet de discriminer deux approches éducatives, elle n'autorise pas, sans précaution, à lire de manière aussi exclusive, la complexité des faits pédagogiques, qui semblent enchevêtrer ces deux logiques. C'est cet enchevêtrement qu'il nous intéresse de travailler ici autour des processus « Réussir-Comprendre » identifiés par J. Piaget. Cette recherche, axée sur une formation qui associe dans le même parcours ces deux logiques pédagogiques, nous invite à imaginer de nouveaux rap-

ports entre consommer et produire et comprendre et réussir. Il semblerait en effet qu'une relation dialectique enchevêtre, dans un tel dispositif, ces différents processus et autorise de réinvestir le contradictoire dans les dispositifs de formation.

PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

nProduire du savoir

Georges Lerbet¹ prévient: « Produire du savoir n'est pas en inventer. C'est en organiser à sa façon, pour produire un sens qui soit son sens, celui de sa connaissance, mais aussi du sens partageable sans trop de pertes, dans les transformations en savoir et en connaissances. » Il s'agit alors, dans le cadre de l'alternance, de transformer son expérience en prise de conscience et en apprentissage. Selon A. Berco-vitz²: « Tout apprentissage est production de savoir pour celui qui apprend. » Cette position forte permet de refuser l'idée selon laquelle tout ce qui sera appris

est déjà connu. Il s'agit ici de montrer combien la production de savoir n'est pas disjoignable de la production de soi³. Elle participe à la construction de l'identité. Ainsi, une logique pédagogique exclusivement centrée sur l'enseignement transmis et son corollaire, la consommation de savoir, semble s'exposer à deux risques majeurs. Le premier est de dénier le droit à la construction de l'autonomie de l'élève par lui-même. Le second, plus pervers, est d'imaginer, pour l'enseignant, la possibilité d'accéder à l'autonomie de l'autre, en supposant la piloter. Pour autant, comme nous le montre la dialectique entre savoir-gnose et épistémè, il ne s'agit pas de faire l'économie de l'enchevêtrement entre logique de production et de consommation de savoirs, mais plutôt de montrer leur enchevêtrement mutuel.

n Comprendre puis réussir/réussir puis comprendre

La production de savoirs, que nous venons d'évoquer, amène l'alternant à développer ses propres stratégies d'apprentissage. Dans cette variété de singularités, les travaux de Jean Piaget ont permis de dégager au moins deux grandes logiques d'apprentissage. Celle qui, selon ses termes, part de la réussite (R) pour aller à la compréhension (C)⁴, et celle, inverse, qui va de la compréhension (C) à la réussite (R)⁵. Ainsi, écrit Piaget⁶ : « Réussir c'est comprendre en action une situation donnée à un degré suffisant pour atteindre les buts proposés, et comprendre c'est réussir à dominer en pensée les mêmes situations jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elles posent quant au pourquoi et au comment des liaisons constatées et

par ailleurs utilisées dans l'action. » Dans la logique C/R l'enfant apprend d'abord par la manipulation de symboles, de signes, de modèles, avant de valider ses apprentissages sur le terrain. Pour Piaget, cette logique cognitive qui demande à l'enfant, dans une démarche déductive, d'abstraire avant d'appréhender le réel construit, n'est véritablement possible pour celui-ci qu'après qu'il ait construit les questions concrètes. C'est cependant le schéma cognitif qu'impose l'école traditionnelle. Dans la logique R/C, au contraire, l'élève sera d'abord capable d'agir avant de comprendre le sens et le fonctionnement de son action. Cette démarche d'apprentissage est inductive et elle est, selon Piaget, un des stades préalables du développement cognitif de l'enfant. Partant de ce dernier modèle, enrichi par les travaux de G. Lerbet, une pédagogie de l'alternance propose en priorité ce schéma cognitif aux élèves. Cependant, il nous semble évident, comme l'affirme André Geay⁷ qu'il faut faire tourner la boucle « réussir et comprendre », car nous ne pouvons pas nous contenter de proposer un seul parcours cognitif. Si l'alternance apporte une réponse aux exclus du schéma cognitif proposé par l'école traditionnelle, elle risque de reproduire, à l'inverse, les mêmes exclusions.

n Hypothèse de recherche

La pédagogie de l'alternance postule que le savoir ne se donne pas, ne se transmet pas, mais se construit par l'apprenant, dans la relation dialectique qu'il entretient avec son propre milieu social et professionnel et des contenus théoriques. Alors que les pédagogies traditionnelles fondent généralement leurs pratiques

d'enseignement sur la résolution de problèmes et sur la reproduction de modèles, dans une logique de C/R, l'alternance invite l'élève à construire lui-même problème et modèle de résolution dans un processus inverse de R/C. S'opposent alors, en termes génériques, deux logiques pédagogiques, l'une par consommation de savoirs où l'élève reçoit un enseignement transmis, l'autre par production de savoirs, où l'alternant construit ses apprentissages.

Cependant, il semble que, posée ainsi, cette opposition relève du modèle théorique. En effet, si elle permet de discriminer deux approches éducatives, du point de vue didactique, elle n'autorise pas, sans précaution, à lire de manière aussi exclusive la complexité des faits pédagogiques, qui semblent enchevêtrer ces deux logiques. Nous pouvons poser cet enchevêtrement selon le modèle des hiérarchies enchevêtrées de Jean-Pierre Dupuy (1993, p. 114).

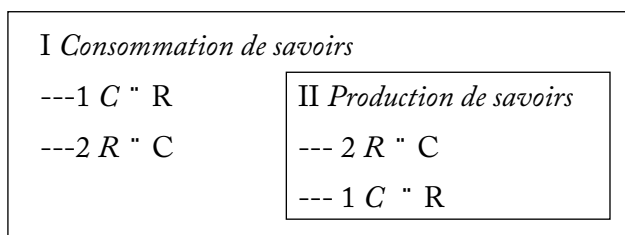


Figure n° 1

Une hiérarchie enchevêtrée des processus C " R-R " C

Dans ce modèle, ce qui est premier au niveau I devient second au niveau II. Ainsi, dans une approche par consommation de savoirs, la logique C " R prime sur la logique R " C. À l'inverse, ce sera R " C qui primera sur C " R dans une pédagogie par produc-

tion de savoirs. Cependant, dans l'un ou l'autre modèle pédagogique, si une logique prime, cela n'implique pas la destruction de l'autre logique qui est seconde. C'est, semble-t-il, une relation dialectique qui anime les deux processus avec primat de l'un ou de l'autre. Maintenant, si l'on change de niveau logique et que l'on observe, non plus à l'*intra* C " R et R " C pour chaque logique pédagogique, mais que l'on croise à l'*inter* ces deux processus et les deux logiques de consommation et de production de savoirs, nous pouvons exprimer notre hypothèse de recherche. En effet, si dans un même parcours, et par une formation double mais dissociée, sont associés logique de consommation et de production de savoirs, nous supposons que les apprenants développeront alors un niveau supérieur d'intégration, dans le sens où ils seront plus à même de rendre utilisable leur savoir et de faire « tourner » la boucle « Réussir et Comprendre ».

POPULATION D'ÉTUDE

Dans le cadre de cette réflexion, il nous est apparu intéressant d'étudier deux ingénieries de formation/évaluation différentes. Nous nous sommes attaché de la sorte, à analyser les évaluations qui valident et sanctionnent dans chacune d'elle un parcours particulier de formation. Le choix de ces deux systèmes d'évaluation a été légitimé par le fait que ces deux ingénieries de formation existaient indépendamment l'une de l'autre et que récemment, elles ont fait l'objet d'un rapprochement dans une seule ingénierie.

n Une formation universitaire

La première ingénierie proposée concerne une formation universitaire conduisant les étudiants au passage d'une licence en formation initiale. Cette formation représente un volume horaire d'environ sept cents heures réparties en trois pôles, auxquels s'adjoint un quatrième correspondant à un stage d'étude. Les cours sont magistraux hormis les heures de travaux dirigés et les étudiants ne sont généralement pas accompagnés dans la réalisation de leur mémoire. Cette licence vise à former de futurs managers d'entreprises. Pour obtenir son diplôme, le candidat doit avoir la moyenne, soit 10 sur une échelle de notation de 0 à 20, dans chacun des quatre pôles. Chaque pôle est indépendant de l'autre. Pour les disciplines des trois premiers pôles, chaque enseignant a toute latitude pour évaluer ses apports, à la réserve près que l'évaluation doit être individuelle et surveillée. Pour le quatrième pôle, l'évaluation consiste en une note correspondant à la production et à la soutenance d'un rapport de stage.

n Une formation en alternance

La deuxième ingénierie proposée correspond à une formation en alternance qui conduit à l'obtention d'une qualification pédagogique homologuée de niveau III. Cette formation se réalise sur deux années selon une modalité d'alternance entre une pratique professionnelle au sein d'un établissement d'enseignement et des séquences de formation. Onze sessions se déroulent sur deux ans pour un total d'une trentaine de journées de formation.

Cette formation a pour objet de développer les aptitudes requises pour l'exercice d'une fonction de formateur dans un système de formation alternée⁸. L'ingénierie est articulée autour de la réalisation d'une recherche personnelle du candidat et de la conduite d'une activité pédagogique donnant lieu à la réalisation d'un rapport. L'évaluation, qui conduit à la qualification pédagogique, est organisée en deux temps. Deux épreuves sont réalisées en cours de formation et deux autres lors des évaluations finales. Pour ces dernières, le candidat devra réaliser, d'une part, un devoir écrit sur table et, d'autre part, soutenir un rapport d'activité pédagogique.

n Une formation associée

Ces deux ingénieries de formation viennent d'être associées dans un parcours unique. En effet, depuis 1995, le niveau d'exigence de base, pour enseigner en maison familiale rurale, est fixé au niveau II. Pour autant, du point de vue institutionnel, le profil BTS et DUT est intéressant pour conduire des formations en alternance, du fait des connaissances et de l'ancrage technologique et professionnel de ce public. Ainsi, dans le souhait de permettre l'accès à ce métier, à des personnes titulaires de niveau III, il a été imaginé un parcours associant licence universitaire de niveau II et formation pédagogique en alternance. Dans une même ingénierie, et en deux ans, les étudiants/stagiaires préparent et soutiennent la même formation pédagogique et la même licence que les personnes inscrites traditionnellement dans ces deux cursus.

RÉSULTATS DE L'ÉTUDE

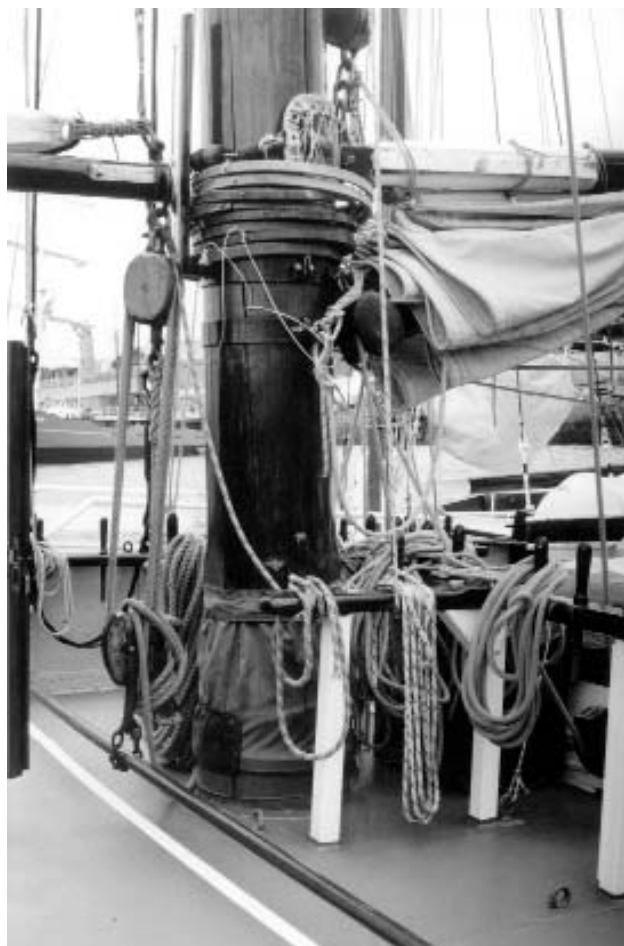
n Entre production et consommation de savoir

Un premier enchevêtrement s'exprime à l'*inter*, par l'association dans un même parcours de ces deux formations aux logiques opposées. Le deuxième enchevêtrement se dévoile à l'*intra*, c'est-à-dire, à l'intérieur même de chaque parcours de formation pris séparément. En effet, l'épreuve pour laquelle le classement opéré entre les groupes révèle une différence significative est celle qui semble en rupture logique avec les autres. Dans la licence, inscrite dans une logique de consommation de savoirs, il apparaît que l'épreuve de soutenance du rapport est dissonante, et relève davantage d'une logique de production de savoirs. Inversement pour la formation professionnelle, l'épreuve écrite ne semble pas se référer à la même logique pédagogique⁹.

n Entre R/C et C/R

Le troisième enchevêtrement concerne les processus R/C et C/R, pour les candidats inscrits simultanément dans les deux parcours. Il semble que les étudiants/stagiaires rendent utilisables leur « savoir » acquis dans les deux systèmes et par les deux logiques en opérant des croisements entre processus cognitifs. Alors qu'ils réussissent dans les épreuves de production de savoirs où la logique R/C prime, ils font « tourner » la boucle R/C pour réussir également dans les épreuves écrites des deux parcours où la logique C/R reste première. S'ils ne sont pas « meilleurs » dans les deux logiques de consommation et de production de savoirs pris séparément, ils sem-

blent trancher par leur capacité à développer un niveau supérieur d'intégration de type R/C. Ils renversent alors la contradiction née du double enchevêtrement logique, en changeant eux-mêmes de niveau logique, c'est-à-dire en réinvestissant le savoir « consommé » dans la production de savoirs et le savoir « produit » dans la consommation de savoirs.



Une hiérarchie enchevêtrée.

DISCUSSION

Nous pouvons supposer que ce triple enchevêtrement est en fait l'expression de l'impossibilité opératoire, dans un parcours de formation, de disjoindre logique de consommation et de production de savoirs. L'évaluation dans les deux systèmes révèle cette impossibilité.

n Pour la consommation de savoirs

Dans le cadre d'enseignements transmis, le professeur s'attend, dans l'épreuve qu'il propose, à ce que l'élève les reproduisent à l'identique. La correction vise à mettre en correspondance la production du candidat avec les contenus du cours. L'enseignant recherche et mesure les erreurs dans un souci de conformité entre le référent et le référé. Cependant, nous comprenons qu'il est particulièrement difficile de rester dans l'exclusive de cette logique. En effet, à partir de l'instant où l'épreuve est construite de manière à ce que l'étudiant fasse preuve de raisonnement, de sens critique et d'analyse, le correcteur doit s'attendre à l'expression autonome du candidat. Il sera alors en difficulté pour corriger la copie car celle-ci débordera, par non-sommativité, le référent. Deux remarques s'imposent alors. La première est de supposer une corrélation très forte entre la forme de l'épreuve et la logique de consommation ou de production de savoirs. La deuxième est de pointer l'extrême difficulté, dans les évaluations proposées, de rester dans l'exclusive d'une seule logique. L'enchevêtrement à différents degrés semble être une pratique des plus répandues. Il est plus aisé de comprendre dé-

sormais que les épreuves proposées sous forme de questions à choix multiples (QCM) sont celles qui sont le moins en contradiction avec une logique de transmission et de consommation de savoirs. Dans ce type d'épreuve, en quelque sorte, on ne mesure pas les apprentissages de l'étudiant qui, comme nous l'avons vu, ne sauraient être disjoints de sa production autonome, voire de la construction de son identité, mais plutôt sa capacité à reproduire à l'identique des enseignements.

n Pour la production de savoirs

Nous pouvons penser que l'évaluation, dans une logique de production de savoirs, s'apparente à de l'évaluation-régulation. Un certain nombre d'indicateurs nous permet de le supposer. Un référent semble se construire entre l'élève, son objet d'étude et l'enseignant qui l'accompagne. Cependant, d'une part, le référent et les attendus de la production de savoirs sont déterminés par l'enseignant et, d'autre part, cette production qui sert à évaluer le parcours de formation ne saurait échapper à la nécessaire validation de l'évaluation-bilan. Les deux logiques d'évaluation ne se posent pas en terme d'exclusivité. Elles semblent se spécifier mutuellement et l'on ne saurait imaginer un parcours de formation qui ferait l'économie de l'un de ces deux aspects. Nous pouvons remarquer, par ailleurs, la complexité pour l'enseignant de réaliser une évaluation dans une logique de production de savoirs. Il s'agit presque d'une tâche impossible qui, si elle est réalisée, conduit à une contradiction majeure. Comment, en effet, évaluer une production singulière, autoréférencielle par un processus hétéroréfé-

renciel? En effet, aucun référent extérieur ne semble en mesure, sans la réduire, d'apprécier l'expression autonome d'un élève dans son propre rapport au savoir. Parallèlement (pour l'élève), la production de savoir peut-elle se réaliser sans hétéro-référenciation? La forme de l'épreuve proposée semble surdéterminante. Il s'agira ici de chercher la valeur de la production en tenant compte de la réflexion, de l'analyse, et de la singularité de l'apprenant.

CONCLUSION

Le cas exemplaire de l'association, dans un même parcours, de deux formations aux logiques pédagogiques opposées, révèle, par le vecteur de leur évaluation, un certain nombre de contradictions et des modalités possibles de leur dépassement. Tout d'abord, la rencontre de deux systèmes pédagogiques contraires va conduire, assez logiquement, à des contradictions externes entre logique de consommation et de production de savoirs. Ensuite, et de manière plus voilée, chaque formation, prise séparément, développe en *intra* ses propres contradictions internes entre ces mêmes logiques. Il semble, alors, que les institutions, bercées par l'illusion de la transparence, de la complétude et du principe de non-contradiction, restent plus que discrètes sur leurs contradictions internes, les laissant totalement à la charge des apprenants.

La population confrontée à cette double logique nous montre comment, par complexification, elle parvient à dépasser ces contradictions. D'un schéma cognitif quelque peu binaire, au sens de « com-

BIBLIOGRAPHIE

- BERCOVITZ (A.), « Production de savoir et production de l'image de soi » in *La Formation par production de savoirs*, Paris, L'Harmattan, 1993, pp. 201-209.
- DUPUY (J.-P.), « Les paradoxes de l'ordre conventionnel » in *Système et paradoxe. Autour de la pensée d'Yves Barel*, Paris, Seuil, 1993, pp. 107-123, 250 pages.
- GEAY (A.), *L'École de l'alternance*, Paris, l'Harmattan, 1998, 193 pages.
- LEGROUX (J.), *De l'information à la connaissance*, Maurecourt, Mésonnance, 1981, 379 pages.
- LERBET (G.), *Le Flou et l'écolier. La culture du paradoxe*, Paris, Éditions Universitaires, 1990, 172 pages.
- LERBET (G.), *Bio-cognition, formation et alternance*, Paris, L'Harmattan, 1995, 181 pages.
- LERBET-SERENI (F.), *La Relation duale, Complexité, autonomie et développement*, Paris, L'Harmattan, 1994, 161 pages.
- PIAGET (J.), *Réussir et comprendre*, (1^{re} édition 1974), Paris, PUF, 1992, 253 pages.
- VIALLE (F.), *Approche des relations paradoxales en situation d'évaluation pédagogique. Contribution à l'étude des fondements épistémologiques des ingénieries de formation; le cas d'adultes en formations supérieures universitaires et professionnelles alternées*, sous la direction de M^{me} le Professeur Frédérique Lerbet-Sérén, 2000.
- VARELA (F.), *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*, Paris, Seuil, 1989, 238 pages.

prendre » puis « réussir » dans la logique de la consommation de savoirs et de son inverse dans la production de savoirs, la population d'étude intègre ces processus opposés pour réagir aux tensions contradictoires. Ainsi les candidats du parcours associé semblent réinvestir le savoir « consommé » dans la

production de savoirs et le savoir « produit » dans la consommation de savoirs, sans être cependant jamais assurés des limites que le système assigne implicitement à ces audaces. On peut alors faire l'hypothèse que c'est l'expression de leur propre autonomie qui paraît transcender le contradictoire, par l'enchevêtrement des niveaux logiques, en même temps que cette autonomie se construit par ces expériences d'affranchissements et d'enchevêtrements singuliers. Il reste alors à questionner l'émergence de l'autonomie de chacun dans les processus contradictoires, et le statut donné par les institutions pédagogiques à cette expression. L'évaluation semble être une entrée efficace dans ce questionnement, dans la mesure où elle dit une articulation de l'individuel et de l'institution. Enfin, cette étude pose l'intérêt des parcours de formation qui associent, sous une forme de double compétence visée, la rencontre de logiques de formation contradictoires.

FRANCK VIALLE¹⁰

LE STADE DE WIMBLEDON UN ROMAN ET UN LIVRE DE FORMA- TION

LE *STADE de Wimbledon*, roman de Danielé Del Giudice publié en 1983¹, fidèlement adapté, en février 2002, au cinéma par Mathieu Amalric, raconte l'histoire d'un personnage, le narrateur, parti sur les traces de l'écrivain Roberto Balzen, homme historique, qui n'a pratiquement rien écrit alors qu'on en attendait une œuvre, mais qui a, néanmoins, influencé toute une génération littéraire.

De l'écrivain, on en apprendra peu. Cependant, la recherche entreprise par le personnage narrateur, outre qu'elle pose la question du choix entre écrire et ne pas écrire comme le note Italo Calvino dans la préface du roman, éclaire d'une manière très moderne la problématique du roman de formation en tant que genre. Peu importe la quête, peu importe le héros – il s'agit d'un homme chez Giudice et d'une femme, l'actrice Jeanne Balibar, dans le film –, la question fondamentale de ces œuvres est celle de la possibilité d'une accession, par soi-même, à une vérité révélée.

Les rencontres que font les personnages « ne sont jamais de vrais témoignages... Sinon des bribes hétérogènes et incohérentes, jamais de véritables rencontres, sinon lointaines, inaudibles, d'une indifférence polie² ». Elles sont le prétexte qui conduira le héros au stade de Wimbledon, là où il approchera une révélation. L'objet du film et du roman est de traduire le lent accomplissement d'un voyage intérieur. Explicitement, les latences du sommeil, les déplacements dans l'espace entre Trieste et Londres, les esquisses de réponses à la question : « Pourquoi écrire ? Pourquoi pas. » (p. 45) ne sont que les métaphores d'une démarche formatrice et profondément personnelle, « où l'on s'approche dangereusement du gouffre, de l'incompréhension, du non sens, de l'absurde³ ».

Le roman de Del Giudice et le film de Amalric débutent avec la même séquence du réveil du narrateur, « d'un léger somme, de ceux qui ne durent qu'une demi-heure » (p. 9), « mais ensuite il faut tout re-

prendre à zéro ». D'emblée, nous comprenons que le héros devra trouver la volonté, consciente ou non, de se frotter à la réalité extérieure. Quel que soit le motif de la quête dont on ne connaît, ni dans le livre, ni dans le film, la véritable origine – travaux universitaires, motivation personnelle, car le narrateur se garde de répondre aux questions posées sur sa démarche – elle induira des temps de latence. Le sommeil et le réveil closent et ouvrent chaque fin et début de chapitre : chapitre I page 30 : « Je me suis endormi », chapitre II page 32 : « Après avoir dormi une demi-heure », chapitre II page 55 : « Je peux les [yeux] rouvrir. Mais c'est la dernière chose à laquelle j'ai pensé. », chapitre II page 91 : « J'essaie de dormir », chapitre IV page 93, somnolence sur la planche à voile, chapitre V page 105 : « Et je me suis endormi. » À la fin du chapitre V, curieusement, là où l'on s'attend à une nouvelle scène d'endormissement : « Je monte dans ma chambre... je fais tous les préparatifs de la nuit. » (p. 137), le personnage pousse un cri au son « rauque, bestial », avant de sombrer dans le sommeil car après l'ellipse de la nuit, il se réveille, « les bras croisés sur la poitrine » (chapitre VI page 139). La dernière allusion au sommeil, page 150 : « En réalité, je suis déjà plus tendu et culpabilisé d'avoir tranquillement dormi sans avoir pensé à rien », marque le retour au paisible, à la fin de l'agitation intérieure. La révélation qu'a le narrateur au stade de Wimbledon se situe entre le cri et le sommeil tranquille retrouvé. La découverte de soi ne relève donc pas, comme on pourrait le croire, uniquement de la démarche intellectuelle, elle relève aussi de ce qui constitue l'intériorité profonde de l'être. Qu'elle soit totalement

consciente chez Giudice : « Il faudrait un cri horrible, déchirant. Je me concentre, je prends ma respiration ; je suis réveillé, je crie. » (p. 137), ou induite par des éléments extérieurs chez Amalric : on suppose que Jeanne Balibar s'enivre et a une expérience sexuelle avec un garçon de rencontre avant de se libérer de son hurlement. La révélation à soi-même passe par un retour à l'animalité, à la bestialité. Seulement après cet événement douloureux – que symbolise le recours au cri primal de l'origine – pourra venir le temps de la paix intérieure retrouvée et celui de l'accomplissement.

La découverte de soi dans *Le Stade de Wimbledon* n'est pas seulement l'aboutissement d'une introspection intellectuelle statique. Elle nécessite un déplacement dans le temps, le rythme des saisons est explicitement souligné chez Amalric, et dans l'espace. Le voyage est linguistique, Jeanne Balibar et d'autres personnages du film passent de l'italien au français, du français à l'anglais d'une manière à la fois déconcertante et évidente. Et surtout, sont récurrentes les images de déplacements : « C'est comme si je décidais de tout déplacement sur le moment, pour voir où cela me conduit, et que cette découverte ne fut finalement que le commencement que je cherchais. » (p. 16) Le narrateur erre sans cesse dans Trieste et Londres, il emprunte taxis, bus, trains, tramways, planche à voile, avion, métros, s'intéresse au parcours labyrinthique des coursives d'un bateau parce que « la navigation me paraît être une excellente coexistence d'abstraction et de comportement » (p. 63). Les moyens de communication utilisés amènent le narra-

teur à ces passages obligés que sont halls et buffets de gare, aérodromes, cafés où il rencontre ceux susceptibles de l'informer sur le personnage central de sa quête. Plus il voyage, plus il est en mesure d'affirmer : « Il est clair que ma personne ne compte plus... que le fait que je vienne d'un endroit quelconque ne compte plus du tout. » L'évanouissement, la dilution de l'origine « je me trouve dans un milieu différent du point de départ » (p. 112), va de paire avec la construction d'un nouveau savoir, d'une nouvelle géographie de l'espace : « Je connais des restaurants, cela ne signifie pas grand-chose, mais pas tout à fait rien pour autant. » (p. 32) L'appropriation de l'espace extérieur est la métaphore de l'appropriation de l'espace intérieur, « quelque chose est en train de changer, je suis venu pour comprendre pourquoi un écrivain n'écrivait pas ». Le voyage trouve sa raison d'être car il est travail sur soi-même : « Il faut avoir quelque chose à faire quand on va à l'étranger, il faut y aller avec un travail, pas par agrément. *Alors cela a un sens.* »

Les déplacements engendrent la rencontre de personnes dont aucune ne livrera de certitudes sur Balzen. Elles seront les relais nécessaires et obligés pour que le personnage poursuive son itinérance. Elles lui fourniront des indices symboliques (les sextants), des plans de villes, des adresses. Mais le narrateur devra, seul, déchiffrer la carte de « Mercator », image clef du roman comme le souligne Italo Calvino dans la préface, car ce qu'admire le narrateur chez le commandant d'un navire c'est « son art consommé des cartes » (p. 62). Autre paradoxe de cette géographie symbolique : le métro. Autre avatar du train, en empruntant

la ligne droite il amènera le héros à Wimbledon, dernière étape du voyage : « Puisque c'est là que s'arrête le métro et que se trouvent même les *tampons*. » (p. 113) Les trains qui traversent roman et film permettent au narrateur de se poser les questions essentielles sur lui-même et de l'aider ainsi à construire son être. Lors d'un trajet, dans un compartiment en présence d'une femme accompagnée de son jeune fils, le héros remarque : « [...] l'enfant qui fait monter et descendre sur la vitre un petit train de plastique, et peut-être atteint-il ainsi la plénitude enfantine d'être à l'intérieur de quelque chose et de continuer à le posséder de l'extérieur. » (p. 104) La mise en abîme de l'image du train signifie la recherche d'un équilibre entre intériorité et extériorité. Cette tension butera sur les « tampons » de la gare de Wimbledon, où le narrateur constatera que « peut-être la réponse est-elle le fait même que j'ai voyagé, que j'ai rencontré quelqu'un et que je me trouve ici. Et qu'à la fin j'aie... » (p. 146). Les points de suspension, dans ce passage, sont lourds de sens. Pour les interpréter, peut-être faut-il revenir au début de la fable, quand le premier personnage rencontré, un militaire, expliquait l'ambiguïté du parallélisme des rails qui feignent se « rejoindre en pointe », mais qui, évidemment, ne le font pas car « on fait des tas de calculs pour la perspective, pour reproduire un défaut de vision » (p. 10). La vision corrigée du narrateur lui permettra de faire exister le monde et d'y trouver une place.

La quête, dans ce roman de formation, est bien affaire de perspective, de point de vue. Balzen n'a pas écrit, ou quelques lettres seulement, le narrateur n'in-

terroge pas un *corpus* mais une absence de *corpus*. Quand, dans un hôpital, il rend visite à une poétesse, autrefois amie avec Balzen, à la question des infirmiers : « Vous devez nous dire si les poésies que cette femme récite sont vraies... Si c'est elle qui les a écrites. » (p. 22), le héros peut donner une réponse claire : « J'ai raconté ce que je savais. » (p. 22) Le texte écrit, figé, publié rassure ; de la même manière, le narrateur va vérifier dans un ouvrage technique de marine les impressions troubles qu'il a éprouvées à propos du navire *Île d'Oléron*. Le texte servant de repère, de point d'ancrage, on comprend alors que même « s'il y a trop de livres, s'il n'y avait plus de livres, les gens devraient penser avec leur propre tête. » (p. 129), et que « tous les livres découragent d'écrire. ». Le narrateur, face au manque d'écrits qu'il est contraint d'affronter, suit « le parcours qui va du papier à l'expérience, bien qu'il ne sache pas quel type de parcours c'est. » (p. 100)

Au fil de l'histoire, l'écriture devient de moins en moins nécessaire : feuilleter des dossiers de notes « comme s'il s'agissait de repasser une matière » est vain, « naturellement, rien n'en sort. » (p. 118) La fréquentation de Balzen, l'écrivain sans livre, qui « compliquait l'existence des autres » (p. 72), amène le narrateur à s'interroger sur l'utilité de sa propre écriture : « Je n'ai jamais été aussi près de la réponse mais aussi indifférent à la question. » (p. 152), « Je n'ai jamais été ainsi au début déterminé et incertain. » (p. 160) Le lecteur du roman ou le spectateur du film devra lui-même décider si le héros finira par écrire, car « écrire n'est pas important, mais on ne peut pas faire autrement. » (p. 146) ou si, comme Balzen, il y renoncera.

Mais, à l'inverse de Balzen qui « durant les derniers mois était quelqu'un qui a perdu sa route » (p. 150), le héros, lui, a tracé et parcouru son chemin de formation. Balzen « a aidé à changer ou à prendre une décision... C'était là sa passion et son chef-d'œuvre. Rien d'autre. » (p. 150) et permet au narrateur de s'ouvrir au monde, à une nouvelle vie. Cette sorte de renaissance est signifiée symboliquement, dans le roman, par le don fait au narrateur d'un vêtement ayant appartenu à Balzen, vêtement qu'il enfle pour se glisser dans une nouvelle peau, puisqu'il le porte « avec la délicatesse que l'on a pour tenir un enfant » (p. 143). Dans le film, le personnage de Jeanne Balibar s'épanouit physiquement, jusqu'aux derniers plans qui illuminent son visage d'une plastique rayonnante.

La quête pourra s'achever après l'énigmatique révélation au stade de Wimbledon, même si elle n'a jamais véritablement eu d'objet car « l'idée d'avoir un terme a tout remis en mouvement » (p. 143). Le livre refermé, la salle rallumée, il nous reste à imaginer le devenir du héros qui devra, comme le confie Amalric dans un entretien au magazine *Elle*⁴, choisir entre « être dans le monde où le regarder, ce qui est le dilemme premier de tout créateur », et probablement celui de tout un chacun.

THIERRY PICQUET, *enseignant*.

1. Les numéros de pages cités correspondent à l'édition de 1997 chez Rivages poches.

2. Jean-Sébastien Chauvin in *Les Cahiers du cinéma* n° 565, février 2002.

QUI SAIT CE QUE L'AVENIR NOUS RÉSERVE ?¹

Réaction à l'article d'Ettore Gelpi, « Le futur du travail », Chemins de Formation au fil du temps... n° 2.

Rappelons qu'Ettore Gelpi nous a quittés le 22 mars 2002.

MERCI à l'équipe de *Chemins de formation* d'avoir ouvert le champ de la réflexion académique à la futurologie et à la prospective. Dans « éducation », vocation de l'université, il y a modèles pour le futur, exemplarité (*sic*) et prospective. Alors je voudrais réagir, commenter plutôt, voire divaguer sur l'article d'Ettore Gelpi « Le futur du travail », puisque la formation est l'outil du travail. Je voudrais ainsi pousser les portes ouvertes par Ettore Gelpi jusqu'à la butée en caoutchouc.

D'UNE DÉFINITION FONDAMENTALEMENT SCIENTIFIQUE...

Le travail est la puissance qui aboutit à la production d'énergie, au taux d'un joule par seconde. Dans cette définition physique du watt – récente, Watt, XVIII^e siècle, mais le travail existait avant –, peu importe le type de travail du moment qu'il donne de l'énergie au système. Le seul fait de vivre est producteur d'énergie

(thermique par exemple), mais également consommateur de ressources. Il faut donc aussi pondérer la notion de travail par celle de productivité. Mais très vite se pose la question des débouchés des produits du travail, c'est-à-dire de la notion de marché. Dès lors que l'homme a choisi de spécialiser ses activités, il est devenu indépendant d'un certain nombre de compétences possédées par d'autres mais, en même temps, il s'est créé une contrainte majeure qui le lie étroitement aux autres. D'une certaine manière, la globalisation n'est rien d'autre qu'une prise en compte de cette dimension à l'échelle du globe et les difficultés de cette prise en compte sont liées au caractère étreint des propositions faites dans ce cadre.

...VERS UNE RÉFLEXION D'ACTUALITÉ

Il faut bien différencier travail d'activité, qui est un concept plus large, n'impliquant pas une production nécessaire à la survie. Que ce soit pour travail ou ac-

tivité, un apprentissage spécifique est nécessaire. C'est cet apprentissage qui va conditionner le type de travail qui pourra être effectivement assuré et donnera, soit directement, soit par le négoce de quantités non immédiatement nécessaires à l'individu, les moyens de subsistance. Si l'apprentissage est inadapté, tant au travail nécessaire qu'aux nécessités de l'individu, la société sera, dans son ensemble, en panne. C'est le modelage de l'enseignement qui déterminera le type de travail et donc, de société. Cette question est d'autant plus d'actualité que les changements en matière de compétences requises sont rapides, tant quantitativement que qualitativement, et que le rythme de ces changements est incompatible avec celui de l'évolution de l'université, en particulier en France qui n'a, d'un point de vue organisationnel, pas changé depuis le Moyen Âge, ou si peu, par Napoléon et Savary.

UNE ORIENTATION VIRTUELLE ?

Les profils des travailleurs seront divers et variés : mais ne s'agit-il pas, poussée à l'extrême, d'une déréglementation implicite ? Un tel changement, progressivement induit par les nouvelles technologies de communication, aboutira aussi à des changements politiques très importants et difficilement prévisibles : comment conserver la cohésion d'une société lorsque l'argent, la famille, le bureau voire l'atelier deviennent virtuels ? En même temps, il n'existera plus de maîtrise de l'information, ce qui aboutira à une perte de pouvoir pour les politiques, à une perte de mystère pour les religieux, alors qu'un besoin de

croire, d'espérer, sera d'autant plus grand. En même temps, le besoin de connaissances non académiques, hétéroclites, sera majeur pour que le libre arbitre puisse s'exercer valablement.

Le clivage loisir-travail deviendra abstrait et même le bon travailleur valorisant sa matière grise sera celui qui travaillera en dilettante. Le problème sera de savoir si tout un chacun devra être capable de faire un peu de tout ou si, par la loi, il sera obligatoire de passer par des corps de métier spécialisés en tout. Schématiquement se pose la question de l'avenir du bricolage...

VERS QUEL MONDE, DEMAIN ?

Je ne suis pas certain que le capitalisme libéral encore plus libéralisé aboutira à du « laisser faire » et un massacre des ressources naturelles. Pour une raison très simple qui est que je crois que le plus sûr moyen d'aller à l'uniformisme – sorte d'absolu communisme commercial –, c'est le libéralisme : toute entreprise a



tendance à phagocytose la concurrence, à augmenter

les marchés, à fabriquer des produits en plus grande série pour réduire les coûts. C'est d'ailleurs peut-être une des vertus cachées des processus normatifs. Cela implique qu'à l'absurde, il n'existe plus qu'un seul producteur d'un objet x, par exemple les voitures, d'un seul modèle, que le marché est l'ensemble de la population mondiale qui doit nécessairement avoir les moyens d'acheter et, de surcroît, rester en bonne santé à l'abri de la pollution pour pouvoir consommer.

Le monde de demain ne sera qu'en apparence différent de celui d'aujourd'hui, simplement parce qu'au moins jusqu'à présent, le seul élément stable du système c'est l'homme, homme qui n'évolue pas – ou de façon infinitésimale. C'est sa valorisation, celle de sa matière grise qui sera l'enjeu et là est la chance à saisir de l'humanisme libéré de l'esclavagisme productiviste. La panne de projet politique, après l'échec de tous ceux imaginés par les mégalomanes émergés de l'histoire, prendra fin d'elle-même.

ET LA VIE, ALORS ?

Il existe en effet une dimension qu'il faut prendre en compte et qui est incontournable : la biologie. C'est là qu'est la limite pour la production de masse qui est pénible physiquement, qui induit de la morbidité, qui est peu rentable, consommatrice de main d'œuvre à faible rendement ou pénible intellectuellement par le stress induit par la pression des événements ou les collègues : chaque humain possède, selon moi, une quantité d'énergie, un capital à dépenser au-delà duquel le rendement baisse inéluctablement et doit

alors être compensé : drogues chez les cadres, alcool chez les autres – y compris au sein des universités – ou psychotropes en tous genres, invendus tabagiques pour le tiers-monde. Et même alors, l'augmentation de productivité est artificielle, compensée par de l'absentéisme comme le dopage des sportifs aboutit à l'hôpital. Pour information, mon capital d'énergie disponible est au plus bas depuis déjà longtemps... mais je ne me dope à rien du tout.

SANS COMPTER « L'EFFET PAPILLON »...

D'ailleurs puisque le monde est un village, les effets des papillons sont d'autant plus marqués : ce qui est positif au point A est négatif en B et *vice versa*. Le bilan, au final, demeure peu en progrès voire, pour la plupart des indicateurs, nettement en repli. Notre société en est un exemple frappant : en quoi l'humanité a-t-elle progressé, en définitive, au cours des deux mille dernières années ? Avec tous ses moyens, sa technologie, la faim a-t-elle régressé, par exemple ? Non, elle a progressé avec la misère, et de façon exponentielle. L'accumulation de richesses à un bout de la planète appauvrit l'autre bout. De la même façon les guerres, outils de destruction absolus, font progresser la connaissance à pas de géants, bien plus que n'importe quoi d'autre. La création de l'Europe aboutit aussi à des risques nouveaux. S'il y a mise en commun des moyens, il y a aussi risques accrus de déstabilisation : deux mille chômeurs qui manifestent dans une capitale c'est une chose, mais vingt mille ou deux cents mille regroupés au même endroit en provenance de tous les coins de l'Europe en est une autre.

Et le phénomène est amplifié par les techniques de communication : outil de productivité, Internet est aussi un contre-pouvoir fantastique qui remet en cause les circuits en place. Écrire un pamphlet anti-gouvernemental à tel responsable dans un journal soumis à la censure est quelque chose, mais diffuser sans limites en une fraction de seconde ses griefs à l'ensemble de la planète peut remettre en cause instantanément un pouvoir établi ou une réputation.

Dans cette perspective d'extension des marchés, chaque individu va prendre une importance nouvelle et l'uniformité des produits va donner à la masse d'une clientèle un pouvoir décisionnel nouveau : lorsqu'il n'existera plus que deux produits en concurrence, le boycott de l'un aura des effets immédiats et définitifs !

DES MANIPULATIONS « GÊNANTES »...

Et la femme, dans tout ça ? Elle va prendre le pouvoir et va être la chance des hommes... enfin. L'homme, perturbé grandement par la perte d'un grand bout de chromosome X, est un compétiteur né, un agressif rédhibitoire, une sorte de non-sens biologique préférant l'héroïsme à la survie. Il est mis en cause par des femmes qui, sans doute, ont en plus de leurs deux X, un peu d'Y (mais pas un entier, ouf!) qui leur confère

une agressivité telle qu'elles peuvent triompher. Mais dans l'avenir, ce qui sera nécessaire à une extension des marchés, c'est la paix et la douceur matriarcales : la femme va alors triompher.

Il n'y a qu'une chose qui m'inquiète vraiment, c'est le côté apprenti-sorcier de l'homme, servi par des technologies qu'il n'a encore jamais eues à sa disposition. L'homme va changer l'homme par la manipulation de ses gènes et malgré tous les palabres d'arrière-garde, c'est malheureusement trop tard. Il faut juste espérer que les essais, qui ne manqueront pas d'avoir lieu, en vue de fabriquer des individus totalement dépourvus de cerveaux – certains sont peu pourvus, j'en connais, mais toutefois pas totalement privés, malheureusement – seront suffisamment lents pour que les lois du marché ne les interdisent avant que l'ensemble de l'humanité, décérébrée en quelque sorte par accident, ne réduise à néant, en un instant, les marges du dernier capitaliste survivant de tous les autres...

Enfin, avec un peu de chance, je serai celui-là.

YANN RÉSAL
Responsable du CMEPV

1. Les titres et sous-titres sont de la rédaction.

CONNAISSANCE DE SOI ET FORMATION

Un exemple choisi dans un ouvrage d'Albert Camus

L'ENFANT venait de réussir le concours des bourses pour suivre des études secondaires. Et par ce succès, il était confronté à un choix très difficile. Sa famille appartenait à un milieu social très pauvre et sa mère, seule pour élever ses deux enfants, ne pensait pas que son fils pourrait suivre des études secondaires. « Intelligent ou pas, on devait le mettre en apprentissage l'an prochain. » Ainsi, il pourrait rapporter chaque semaine un petit salaire qui permettrait à la famille de subvenir un peu mieux à ses besoins.

Mais, par le succès au concours, il venait « d'être arraché au monde innocent et chaleureux des pauvres, monde refermé sur lui-même, comme une île dans la société, mais où la misère tient lieu de famille, pour être jeté dans un monde inconnu »¹ dont il aurait à apprendre les lois.

Peu à peu, l'enfant va prendre conscience des particularités de son univers familial car « dans cette maison, il n'y avait pas de journaux, de livres, pas de

radio... Il n'y avait que des livres d'utilité immédiate »². L'espace social de la famille est clos, les relations aux autres semblent presque inexistantes : il « ne quittait la maison que rarement et toujours pour rencontrer des membres de la même famille ignorante »³.

Aussi, la rencontre avec un autre espace, celui de l'école, va provoquer une rupture dans l'inconscient de l'enfant. Nous dirons qu'il s'ouvre à des *habitus* différents, mais « les mots et les réflexions appris au lycée étaient inassimilables et le silence grandissait entre sa famille et lui »⁴. L'enfant découvre qu'au lycée, « il ne pouvait parler de sa famille dont il sentait la singularité sans pouvoir la traduire »⁵. Il comprend peu à peu que « ce n'était pas la différence de classe qui les isolait, c'était l'impossibilité où il était de la rattacher à des valeurs ou des clichés traditionnels »⁶.

Un enfant apprend les choses de la vie et se donne une forme dans le milieu familial, il « n'est rien par

lui-même, ce sont ses parents qui le représentent. C'est par eux qu'il se définit et qu'il est défini aux yeux du monde, c'est à travers eux qu'il se sent jugé, c'est-à-dire jugé sans pouvoir faire appel, et c'est ce jugement du monde »⁷, que l'enfant vient de découvrir.

Les prises de consciences effectuées par ce jeune adolescent vont lui permettre d'évoluer vers un autre espace social et de prendre de la distance par rapport à ses premiers *habitus*. La formation « solide reçue à la communale lui avait donné une supériorité qui le plaça dans le peloton de tête »⁸ dans l'univers du lycée. Il apprend ainsi à se mouvoir dans un autre monde. Les savoirs de base essentiels comme « l'orthographe imperturbable, les calculs solides, sa mémoire exercée et surtout son respect pour toutes sortes de connaissance étaient au début de ses études du moins »⁹ des facteurs de réussite très importants.

Nous pouvons remarquer que ces prises de conscience permettent à un individu de comprendre qu'il existe dans un espace, qu'il est un point parmi

une multitude de points, mais qu'il est différent de tous les autres. Il comprend la chronologie de son histoire personnelle et identifie les facteurs sociaux qui ont été déterminants. Une meilleure connaissance de soi et des contraintes de son environnement permettra à un agent d'avoir plus de pouvoir, d'être plus efficient dans les différents espaces sociaux dans lesquels se déroule sa vie quotidienne.

LYLIANE GENDRES
DEA de sociologie, formatrice

1. CAMUS (A.), *Le Premier Homme*, Gallimard, 1994, p. 163.

2. *Op. cit.*, p. 186.

3. *Ibid.*

4. *Ibid.*

5. *Ibid.*

6. *Ibid.*

7. *Op. cit.*, p. 187.

8. *Ibid.*

9. *Ibid.*

À L'ÉCOUTE DE JACQUES LÉVINE

« LA LOI scolaire n'a de sens que par la qualité du lien qu'elle propose. » Jacques Lévine, 28 novembre 2001¹.

C'est seulement la deuxième occasion que j'avais d'aller écouter Jacques Lévine, et je ne l'ai pas manquée: pour se ressourcer et entendre une parole vraie, aux antipodes de la langue de bois, c'est un moment rare, même si le théoricien peut rester sur sa faim devant un tel discours. Mais l'homme, lui, l'homme tout court, comprend et y trouve son compte. L'enfant qui sommeille encore en lui sans doute également.

Je vais ici tenter d'en restituer des bribes, même si ce que l'on entend se prête mal à être couché sur le papier, d'autant plus quand les propos sont authentiques et « parlés »: or, Jacques Lévine, maître ès ateliers Bahlint, est un homme de parole et de contact, qualités difficiles à rendre sur le papier. Ce jour de fin 2001 il est monté à la tribune, puis a participé un cercle plus restreint d'auditeurs avides de ses remarques, dans un

cadre plus propice à l'échange et la discussion. Voici ce que j'ai relevé de ses propos, restitués par le biais de ma transcription – dans laquelle je souhaite que l'orateur qu'il est se reconnaisse – et que je propose à votre méditation.

Le sein nourrit, il est aussi le lieu où les enfants déversent toutes sortes de choses encombrantes pour lui (c'est la fonction du sein-W.-C.²): ils ont besoin d'une personne de confiance qui sait (les) accueillir; ils ont besoin aussi d'une autre expérience que celle offerte par la famille et la société, celle de l'école, qui devra aussi sécuriser sans pour autant angéliser, en toute lucidité; conjuguer le manifeste et le latent, s'ouvrir à la pluridimensionnalité, ne pas réduire l'univers des possibles.

L'adulte ainsi doit faire preuve d'une intelligence relationnelle au service de l'enfant, tant celui qu'il voit que celui qui va apparaître, en s'opposant au fatalisme. Dans cette relation la verticalité n'est pas

forcément stupide, mais elle doit composer avec de l'horizontalité, le « faire avec ». D'autant plus que nous sommes dans une société de disjonction.

La pédagogie de Jules Ferry était celle du lien. Un pacte était passé avec les hussards noirs au nom d'une sacralisation tous azimuts : « c'est comme ça » et on n'a pas le droit de se plaindre. Alors apprendre n'avait pas le même sens que maintenant. On faisait connaissance avant avec la vie et les choses, la lecture du monde précédait le monde de la lecture. Cela a été peu à peu oublié, mais reste dans la mémoire collective.

Pourtant, cette pédagogie du lien s'est sclérosée et étouffée, la réalité s'est enfouie sous les mots et l'universitarisme est monté. Tout est divisé maintenant, l'unité est devenue factice et l'hétérogénéité méconnue. Le statut de n'être « que des enfants » est refusé, le défi générationnel qui vise à faire grandir se met en place dès l'âge-bébé, celui-ci est surérotisé, surdésiré (et souvent largué) ce qui occasionne oppositions, mépris, incivilités et fausses précocités. Nous avons perdu notre fiabilité pour préparer les enfants au monde qui les attend, et ils développent en réaction des rancœurs face aux adultes. Désenclavés, désenchantés, les jeunes ressentent ceux-ci comme en dette vis-à-vis d'eux et s'érigent en juges.

Alors, comment transmettre le savoir quand on ne le fait plus seulement au nom d'une verticalité, mais en la combinant avec de l'horizontalité ? La horde n'est plus la horde, le Moi groupal³ ne suffit plus pour apprendre. Or il est apparu avant le Moi dans l'histoire de l'humanité, il signifie s'imprégner

tout autant qu'hériter et est utile dans la lutte contre l'adversité, face aux dangers rencontrés. La pensée est d'abord synchrétique, elle le reste en partie, cela permet de rendre le monde encore plus habitable. Ceci est une autre conception du cognitif, de l'apprentissage, et renvoie à la trilogique d'Edgar Morin : la formation concerne l'individu, la société (citoyenneté) et l'espèce. La finalité de l'enseignement est donc beaucoup plus large que le simple niveau cognitif.

Dans ce sens, la lecture du monde se fait à partir de l'échange, et pas seulement dans l'anarchie. Les ateliers philosophiques concourent à la prise de conscience de chacun, lui montrant qu'il est capable de penser, qu'il en est source possible. Ceci constitue une merveilleuse expérience qui se double d'émotion : cela pense quelque chose d'autre, comme issu d'un deuxième corps venant du fond des temps. Le corps sait, il nous le rappelle et nous l'interrogeons. Comme l'a remarqué Wallon, la pensée est l'art d'interroger la pensée du corps. Ainsi, le langage est-il explicite et intérieur – ce langage de l'errance qui est nécessaire pour construire le réel, pour avoir prise sur le réel (cf. Bachelard).

L'apprendre a ainsi d'autres finalités. Les enfants interrogent quelque chose qui circule en eux et avec les autres. Ils coopèrent pour cela, tant avec eux-mêmes qu'avec les autres, mais il faut laisser faire le temps, cela ne passe pas par le système fermé question-réponse, mais par des méthodes naturelles incluant la diversité.

Il existe trois types de conditionnement chez les enfants :

– Le langage écrit (ou la parole) par habitude en tant qu'outil.

– Ce qui vient des réalisations (et c'est majoritaire), de la prise concrète sur le réel et de la capacité de maîtriser les relations.

– La force du corps, la domination, l'emprise sur l'autre qui apparaissent comme des moyens de valorisation, de fierté – il existe maintenant des enfants tout-corps –, mais aussi d'art et d'esthétisme.

Pour faire lien, il faut comprendre ce qu'est un enfant. Dans ce domaine, nous n'en sommes qu'à la préhistoire. Wallon est pour cela plus important que Piaget, mais il est encore difficile à déchiffrer. Les psychanalystes sont trop enfermés dans leur jargon qui devient un outil de pouvoir...

Il faudrait inventer les conditions du parler collectif vrai. Parler aux enfants de ce qui se passe en eux pour qu'ils puissent se l'approprier, par conscientisation.

Pour Bion, tout est conflictuel. Il y a deux moments dans une classe :

– Celui où est acceptée l'illusion groupale, concernant ce que l'on peut attendre de l'ensemble. Cela permet de vivre l'étonnement, l'émotion de la rencontre avec le savoir, de répondre à des énigmes. Le maître ne doit pas être celui qui sait tout – sa part reste toujours à construire –, mais celui qui peut apporter quelque chose de magique dont nous avons besoin, un apport quasi messianique.

– Quelque chose de fou, de délirant, de destructeur : nous ne supportons pas l'autorité, la confronta-

tion à ce que l'on ne comprend pas du premier coup. Il y a donc besoin d'une régulation qui consiste à préserver le narcissisme : travailler au MRM, le minimum de reconnaissance du Moi. Il ne s'agit pas d'être flatté, mais reconnu avec un *cogito* propre. D'où l'importance d'un accompagnement interne : pas seulement par le maître, mais aussi par des alliés, par la classe.

Ainsi, entrer dans la vie avec un passé, même difficile, peut se faire avec des perspectives d'avenir par plates-formes de réussites dans le présent. Et la classe doit se présenter comme une instance paternelle, à savoir :

– Permissive (savoir s'envoyer des missives).

– Percutante (savoir couper).

– Perspective : c'est ce qui manque le plus. Pour cela, pour ne pas stagner mais inventer, il y a besoin d'avoir des personnes référentes sur lesquelles s'appuyer, des personnes qui n'ont jamais cru que cela pouvait être fichu⁴.

MARTINE LANI-BAYLE

Professeur en sciences de l'éducation

1. Salon Freinet, Nantes.

2. Jacques Lévine détient un art des formules-choc, parlant d'elles-mêmes, qui lui est propre.

3. Pour Wallon, l'enfant est un être fondamentalement social.

4. Et l'ombre de Boris Cyrulnik de venir à nouveau nous frôler de ses ailes complices.

TU LA REGARDES TA COLÈRE

LORSQUE tu foulais les incertitudes existentielles, l'autre représentation d'une illustration calligraphique, tu n'avais pas imaginé que la Cour des Miracles accueillait la colère d'un jour, d'une année, d'une vie...

Tu ne savais pas que ton narcissique éclat de voix jaillirait au plus profond des méandres lacunaires du rêve embaumé d'essence d'espérance.

Les mots, les actes, l'idéologie, avaient revêtu leur manteau d'histoires. N'oublie pas, il existe des silences aux tréfonds de la mer qui s'exclament enrobant la honte du cœur nous sablant la révolte des vieux fusils rouillés au gré des souffrances d'hommes.

Tu déambules vers la résignation. Elle est le refoulement de l'immobilisme lorsqu'elle est renvoyée sous les brûlures du passif.

« Et mon ami tu peux te dresser, tu peux, on t'attend là où tu ne le sais pas. »

Si tu rencontres quelqu'un dans ta tête, crie et fais jaillir ta parole, sa parole. Richard, tu ne dois pas

avoir honte de te lever et d'inventer d'autres pensées avec ce que tu nommes la conservation du Je, la promiscuité du Toi, la raison du Nous.

Tu t'enivres au-delà de la désillusion notoire, tu es un citoyen mais un citoyen qui peut ouvrir sa gueule.

« Je n'y arrive pas, je suis à la dérive, tout est confusion. »

Ne t'arrange pas avec ça, c'est l'enfer qui te braque. Tu rencontres un monde où les mots, mutilés par les accessoires de la servitude du destin, te bâillonnent. Tu dois mettre du risque dans ta tête et inventer l'espoir des hommes: tu n'es pas asservi par le crépuscule des oiseaux qui planent au-dessus de la déraison sociale.

« Comment faire pour accéder à la libération de mes mots... »

Ton ventre dictera ton cœur, ton esprit, tes larmes, tes rires. Tu n'es pas l'ami de la misère. Tu inventeras des mots, le droit de devenir un trafiquant d'idées pour lorgner la connaissance du réel, du virtuel et la

sécurité des masques de ta colère.

Il y a toi, les autres et la libération de tes fantasmes sociaux.

« Vais-je aller au-delà de moi-même ? »

La roulette russe, tu connais, c'est l'expression de la colère, tu gagnes, tu perds, peu importe : tu as joué.

Tes neurones connectent les retrouvailles de la parole armée qui n'est pas inversée. L'ivresse des rêves te côtoie, la tête dans tes mains, allongé sur le sol chaotique de la puberté humaine, ne pense pas à la propreté politique, sociale : tu n'es pas un citoyen soumis.

Écoute ta révolte grandir. Je veux te dire que tu n'es pas un anonyme. Tes histoires, ton histoire, c'est la révolution, ta révolution : l'ordre différent. Tu as ton billet de la colère où il est écrit : « Il a payé. »

« Que veux-tu dire ? »

Le prix de la misère, de la pauvreté, le droit de te lever, la métaphore du silence jonchée sur les rides de la vieillesse intellectuelle, ça suffit : la priorité à ta voix, la priorité à ton cœur.

« J'ai peur... »

Nous escaladerons la révolte de l'oppression. Tu regardes tes yeux, ton cœur, c'est une journée sans faim, où il n'est pas défendu de pouffer de sa révolte : elle jouit de t'avoir envahi, elle a l'âme des idées neuves.

On ne la cherche jamais sauf quand il faut exister : le poing levé, elle résonne à tout moment dans le monde. Tu n'es plus seul, le drapeau du cœur se hisse, s'arc-boutant d'un faciès lézardé par un autre jour.

Les prisonniers libérés du mensonge humain s'exclameront aux politiques impotents, vertige d'une résurgence paroxystique où l'alchimie vient drainer les lichens des préceptes désuets.

Richard : Est-ce que tu sais ?

« Quoi ? »

Est-ce que tu sais ?

« Quoi ? »

Ce que je ne sais plus !

« J'entends le débat oculaire de la verge montante traduisant la révolte du bien entendu, le précepteur de la nausée vient nous rendre visite. Il a endossé son manteau d'os et parle de son hygiène mentale. Il essaie de nous emmener vers les grottes des mille échecs dilatées par le mensonge humain. »

« Il ne sait pas que nous savons.

Il ne sait pas que nous avons.

Il ne sait pas que nous pouvons.

Il ne sait pas que nous devons être ailleurs.

Il ne sait pas que la colère est à nos côtés, et l'amie de notre vie... »

VOIE SANS ISSUE

À propos de Michel Houellebecq

POURQUOI Houellebecq ?

Si j'avais à expliquer le désarroi contemporain, je dirais : « Lisez Houellebecq ! » Ses mots forment bien plus qu'un simple roman ou une simple biographie. C'est une mise à nu singulière du visage de l'être humain. Que reste-t-il de l'homme aujourd'hui ?

Il n'en reste plus rien, le domaine de la lutte s'est étendu à tel point que nous ne sommes plus que des particules élémentaires destinées ou non à copuler pour se reproduire. Ni les dieux, ni l'amour n'ont résisté à cette extension et l'homme est désormais réduit à son propre corps. Son comportement tend irrémédiablement vers celui de l'animal, humiliant et torturant les êtres les plus faibles quand vient l'heure de parader devant l'autre sexe. Il n'en reste plus rien, si ce n'est les mots que Houellebecq utilise pour décrire le désert de la vie.

Crue, son écriture choque. Mais ses mots ne sont jamais érotiques. Il y a bien des passages très expli-

cites, mais il n'est jamais question de désir. Machine à jouir destinée à mourir, telle semble être la définition que l'auteur nous propose de l'homme. Que l'on aime ou que l'on déteste Houellebecq, ce verdict sur la superficialité de l'existence fait tout de même réfléchir. S'il existe des chemins de formation, sans doute existe-t-il aussi des autoroutes sans issue. Là-bas, dans ces culs-de-sac, l'homme pourrit lentement mais sûrement. Et, rien ne peut enrayer sa lente décomposition. Ni l'artifice de la culture, ni le paradis originel. Comme un fibroscope, l'auteur observe son personnage de l'intérieur. Comme pour une autopsie : sans émotion, il décrit froidement leur vie intime. De quoi est-elle donc morte cette humanité ? Est-ce l'explosion de l'érotisme qui jadis donnait la vie et qui aujourd'hui nous aurais asphyxié faute de trop de gavage ?

Avec un reste d'instinct de survie, Houellebecq écrit. Où sont les grands panneaux de signalisation des grands récits de jadis ? La vie serait désormais

simplement destinée à nous éviter le surplace et à nous plonger dans le néant le moment venu. Comme une eau stagnante, un pourrissement intérieur, chaque respiration est un pas de plus vers la décomposition totale.

Mais je pense que Houellebecq ne nous montre pas tout. Peut-être garde-t-il secret les sentiers dans lesquels il est toujours possible de trouver son chemin. À l'heure des autoroutes de l'information, ils deviennent de plus en plus précieux. Alors, si vous voulez échapper à cette mort rose vers laquelle la société vous tire, sortez de l'autoroute, prenez la plume et envollez-vous. Avec Houellebecq, une chose est certaine : si vous restez sur l'autoroute, vous allez droit dans le mur.

FRANÇOIS TEXIER

*Doctorant en sciences de l'éducation,
université de Nantes.*

BIBLIOGRAPHIE

- HOUELLEBECQ (M.), *Poésies*, J'ai lu, 2000.
HOUELLEBECQ (M.), *Les Particules élémentaires*, Flammarion, 1998.
HOUELLEBECQ (M.), *Extension du domaine de la lutte*, Maurice Nadeau, 1997.

1. NB : écrit avant le 21 avril 2002, 20 heures.

RÉACTIONS

* Ton analyse des ouvrages de Houellebecq est très convaincante et rejoint d'une façon étonnamment précise mes sensations (j'ai lu *Les Particules élémentaires*). Je ne leurs avais pas encore donné parole, tu viens de le faire. Cependant, les ouvrages sur l'absurdité de la vie, son absence de sens, ne sont pas l'apanage de Houellebecq. Nombre de ses contemporains s'amusent de ce mal de vivre (qui, entre nous, n'est pas non plus l'apanage de notre époque, cf. les écrits des philosophes grecs et latins). Parler de désarroi ? Je dis : « Lisez Echenoz (*Je m'en vais*) » ; « Lisez les essais de Pascal Brückner » ; « Lisez Marie Desplechin » ; « Lisez Marie Darrieussecq »... En revanche, j'ajouterai un élément sur Houellebecq : il est vraiment lourd. Les auteurs que je viens de citer sont dix fois – que dis-je ? – cent fois plus agréables à lire. Si Houellebecq était un médicament, ce serait un suppositoire (ou un somnifère)...

* Si tu joues ta carrière sur cet article, je te conseille de le retirer au plus vite ! Tu es en retard ! J'ai consulté mes proches collègues, Houellebecq est complètement *out* : la mode est à la prise de conscience citoyenne qui redonne un sens à la vie. Les manifestations anti-violence vont se multiplier et paralyser le pays... On note l'émergence d'un nouveau mouvement sociétal : nous changerons notre société ou nous périrons¹ !

ÊTRE OU NE PAS ÊTRE UN ENFANT SIGNIFIANT

L'ENFANT regardait tristement sa jeune sœur. La petite môme prenait de plus en plus d'assurance. Plus elle grandissait, plus il se recroquevillait. Il avait maigri ces derniers mois. Bien sûr, il grandissait aussi. À sept ans, c'est normal de devenir un petit garçon. Ses parents avaient essayé de l'inscrire au club de rugby. Mais il était trop indiscipliné, trop maladroit pour poursuivre les entraînements. Son père avait pourtant essayé de le convaincre de s'intéresser au football. Non, rien ne l'intéressait vraiment! En revanche, il excellait dans l'art de faire des bêtises et dans les bagarres avec ses petits camarades de classe. Plus les jours passaient, plus son comportement irritait les adultes: difficultés scolaires, agressivité dans ses relations aux autres. Les yeux très noirs de cet enfant avaient retenu, en particulier, mon attention. Regard intelligent, plein de souffrance et de malice à la fois. Sa mère se plaignait de lui. « Depuis la naissance de Marie, Pierre est devenu infernal. À

l'école, il ne fait plus rien, refuse de faire ses devoirs, alors qu'il était vraiment adorable en maternelle. Il savait déjà lire, enfin un peu. Depuis ces derniers mois, je ne le reconnais plus. Par contre, ma fille apprend vite, elle est vraiment gentille. » En prononçant ces paroles, la mère souriait...

Pour mieux comprendre le problème posé par la relation de ces deux enfants, j'évoquerai le « cas Pupu »¹, proposé par Boris Cyrulnik. La lecture de ce texte m'a vivement intéressée et m'a permis de proposer une interprétation possible de la situation. Pour démontrer la puissance des fantasmes et leur action dans la vie réelle, Boris Cyrulnik a utilisé une observation de sa pratique d'éthologue. C'est Pupu, « un chien bâtard qui, le premier, a rendu observable l'action réelle des fantasmes imaginaires. En 1978, nous avons repéré un couple à risque... Ce couple, ne pouvant avoir d'enfant, avait acheté un chien. Jupiter, venant en place d'un enfant, devenait "chien signi-

fiant” ! Le chien signifiait le don d’amour de ce jeune couple. Quelques repères comportementaux très simples nous permettaient de voir que Jupiter se tenait près de sa maîtresse à portée de caresses, de regard, de voix, d’offrandes alimentaires. Il aboyait dès qu’un intrus s’approchait d’elle et ne se calmait qu’après avoir reçu quelques affectueux coups de pieds »² pour la protéger.

Quelques années plus tard, « tout se gâte dans la famille d’accueil de Jupiter. Le couple parental commence à se disputer et Jupiter devient le chien qui symbolise le mariage raté : “Quand je pense que je l’ai acheté parce qu’on croyait s’aimer” dit-elle... Un jour, Pupuce, un chien des rues, grand expert en poubelles, exerçait son talent dans les débris du voisinage. La jeune femme l’adopte, car “lui au moins, c’est un chien libre...”. Jupiter, fort du droit que lui

se soumet »³. Progressivement, les relations affectives se sont orientées vers le bâtard qui, sentant « l’aide morale », a pris confiance, alors que Jupiter, découragé, de moins en moins renforcé, a cédé quelques prérogatives. Sont apparus alors quelques surprenants comportements. Jupiter, qui ne mangeait que de la bonne viande et s’arrêtait dès qu’il n’avait plus faim, s’est mis à « gloutonner » les gamelles... Lui qui « donnait l’alerte à la moindre étrangeté a continué à dormir tandis que Pupuce défendait son nouveau territoire. Lui, si agile aux jeux de balle, s’est mis à faire de faux mouvements. Surprenante obésité, surprenants comportements d’échecs chez un chien si vif encore quelques mois auparavant »⁴.

Tout comme Boris Cyrulnik, je pourrais interpréter le comportement d’échec du jeune garçon comme une des manifestations de la jalousie infantine. L’enfant a dû partager ses parents à la naissance de la pe-



donne son ancienneté, menace Pupuce qui, aussitôt, vitte fille. Il est jaloux et ne veut plus grandir ! Mais

cette réponse banalisée ne me satisfait pas. Je ne peux dissocier la relation de ces deux enfants de la relation qu'ils vivent avec leurs parents. Le comportement de la mère me paraît ambigu. Elle manifeste une préférence très marquée pour sa fille. Le petit garçon, l'aîné, n'a plus la place « d'enfant signifiant » qu'il occupait avant la naissance de Marie. Le père et la mère sont nés dans des familles nombreuses, d'un milieu social très modeste. Les enfants de sexe masculin étaient nombreux dans chaque foyer. La mère de l'enfant avait quatre frères, aussi était-elle très fière d'être la seule fille. Le père était le plus jeune enfant d'une famille de quatre garçons! Aussi, le père et la mère de Pierre ont vécu une première déception à la naissance de leur fils, déception inconsciente véhiculée par la famille élargie. Mais, ils étaient très heureux d'avoir un fils. La naissance de Marie a généré une remise en question des places de chaque individu dans la cellule familiale. La petite fille devenait « enfant signifiant » pour les parents, et répondait implicitement à une longue attente inconsciente de la famille. Dans cette relation familiale de quatre personnes, nous devons aussi prendre en compte des relations plus larges qui sont le fruit des interrelations passées et qui ont permis à chacun de se construire dans son milieu familial.

La signification que Marie, enfant de sexe féminin, a prise pour ses parents a changé la position de leur fils, mais aussi la position du couple parental pour la famille élargie. Le petit Pierre devient « objet non signifiant » car les relations familiales sont réinterprétées à la naissance du nouvel enfant. Les parents sont fiers de la naissance de leur fille. Ils réali-

sent inconsciemment le rêve des grands-parents. Les attitudes, postures, paroles des parents s'étaient modifiées peu à peu. Ces gestes antagonistes pour le petit garçon ont induit un comportement d'échec. Tout comme dans le cas des deux chiens évoqués par Boris Cyrulnik, Jupiter, le chien de race, signifiait désormais le mariage raté. La représentation qui apparaissait dans l'espace imaginaire de la jeune femme ou des parents des deux enfants induisait des communications sensorielles différentes selon la signification donnée.

Frères et sœurs se construisent dans des échanges incessants mêlés de tendresse, d'affection, de colère, de jalousie. L'un existe par rapport à l'autre et les parents interfèrent constamment dans les relations des enfants. Les représentations inconscientes se structurent dans l'inconscient familial et l'enfant arrive peu à peu à une image de lui-même, en une confiance dans ses possibilités expressives en fonction de la place qu'il occupe, des stimulations positives qu'il reçoit ou perçoit dans l'enchevêtrement des relations de la configuration familiale.

LYLIANE GENDRES
DEA de sociologie, formatrice

1. CYRULNIK (B.), *Sous le signe du lien*, Hachette, 1990, p. 56.
2. *Ibid.*
3. *Ibid.*
4. *Ibid.*

DE L'ÉCRITURE À LA LECTURE

Après le séminaire des 14 et 15 juin 2002 dans le cadre du DU histoires de vie en formation à Nantes, sur le thème « Écritures de soi, entre sciences et littérature » (cf. rubrique À noter du n° 3 de la revue) et qui donnera lieu au dossier de l'automne prochain, ce n'est sans doute pas un hasard si l'essentiel des ouvrages présentés ici sont des romans. En effet, l'ouverture de notre champ d'investigation ne peut se faire qu'avec profit, et les notes qui suivent en témoigneront sans difficultés. Leur fil rouge tourne autour de la question de l'écriture du vécu et de la fonction résiliente qu'elle revêt; mais l'écoute, ses fonctions et caractéristiques, y apparaissent fortement aussi, la jonction des deux donnant lieu à de remarquables textes dialogués. De quoi se préparer aux numéros qui porteront sur la résilience et la démarche clinique.

nBANIER (F.-M.), *Balthazar, fils de famille*, Folio n° 1828, 1985.

Frang
Bal
fils

Le père est infernal, sadique et maltraitant, la mère distraite et mondaine, la sœur savante, laide et méchante, le domestique muet. Alors Balthazar se réfugie dans deux grandes armoires qui seront, à la fin, violées par sa mère... « Peut-être que c'est ça la vie, une suite de malentendus, de phrases inachevées, de questions sans réponse: ces vides dont on doit tirer son bonheur. Les choses sont passées d'une seule façon et ils veulent voir autrement. » Le narrateur nous fait, par le récit, partager cette vie tuée par ses conditions familiales et sociales, forme d'existence maltraitée qu'on a du mal à exprimer quand on y est plongé, expériences tragiques répétées et en soi, quasi-indicibles. Alors ça peut aider de participer à ce qu'il en ressent et de ce qu'il tente d'en faire, de mesurer le pouvoir des mots, mais pouvoir qui peut se retourner contre leur auteur quand il constate à la fin: « Écrire est un crime.

Je n'aurais pas dû. » Alors, il ne lui restera plus qu'à partir, voire, à changer de nom – cette écriture qui nous origine.

M. L.-B.

ⁿBLANCHARD-LAVILLE (C.), *Les Enseignants, entre plaisir et souffrance*, PUF, 2001.



Comme le remarque son collègue Jacky Beillerot dans la préface, Claudine Blanchard-Laville, dans cet ouvrage, « prend le risque de se dire pour dire quelque chose des autres ». Le pari est osé, en effet, dans un monde qui prône majoritairement la sacro-sainte « distance scientifique » et que la considération autant que la mise en œuvre de l'implication font reculer. Mais la reconnaissance dont jouit déjà l'auteure dans ce « tout petit monde » lui a permis, sans doute, de franchir ce pas que ne renieraient pas les amateurs des histoires de vie. Avec ce livre elle quitte également, selon son propre aveu, les « lourdeurs du style universitaire » et il est vrai que son texte est écrit et se lit agréablement.

Circonstance aggravante: celui-ci aborde un thème que d'aucuns rejettent encore comme étant forcément critique: il n'y aurait pas que de la joie dans le métier d'enseignant – même Georges Snyders ne le contredirait pas... – mais aussi des souffrances. Et Claudine Blanchard-Laville de se justifier à plusieurs reprises de la mise à jour et à l'étude de ce thème controversé: c'est un constat, non une remarque évaluative, et qui reste de l'ordre de la normalité, même si, dit-elle, elle en propose une lecture ma-

ajoritairement psychique, avec le travail sur soi qui en découle.

L'ouvrage part donc de son propre parcours, nous menant de la petite fille et écolière qu'elle a été vers le professeur de mathématiques, puis l'enseignant-chercheur en sciences de l'éducation. Suite à ce préalable, son implication reviendra à plusieurs reprises au cours de l'ouvrage, jusqu'à une discrète petite note en bas de page où elle nous informe qu'une des trois enseignantes dont les actes pédagogiques viennent d'être relatés et étudiés est elle-même. Comment se permettre en effet de recueillir et travailler le comportement des autres, sans le faire aussi et conjointement pour soi-même?

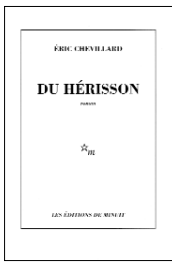
Il se dégage de l'ensemble, alliant vignettes cliniques discutées à titre d'illustration et moments théoriques puisant essentiellement dans le monde psychanalytique (autour notamment de Winnicott, Klein, Bion), un profond humanisme éclairant remarquablement la scène pédagogique avec tout ce qui peut s'y jouer de difficile, de violent parfois, d'affectif en tout cas avant que de cognitif: et non, on ne peut atteindre l'un sans l'autre, le mieux est de le reconnaître et de le prendre en compte plutôt que de tenter de le renier sur un mode défensif. Et Claudine Blanchard-Laville de tenter de réveiller notre « capacité de rêverie », et d'inviter à un « *holding* – au sens winnicottien – didactique bien tempéré », banalisant ou plutôt normalisant le travail psychique que cela impose en quelque sorte à tout enseignant, quel qu'il soit: il vaut toujours mieux en prendre conscience et le travailler, que de le rejeter.

Il fallait tout le tact de Claudine Blanchard-Laville

pour faire passer un tel message, qui n'est pas sans rappeler – tout en s'en différenciant – les propos d'autres cliniciens de l'éducation (Mireille Cifali, Anny Cordié, Jacques Lévine, Jacques Nimier par exemple), mais qui continue de recevoir, tant dans le monde de l'éducation que des sciences de l'éducation, un accueil mitigé. Pourtant qui, lisant un tel ouvrage, pourrait continuer de faire comme si ce qu'il traite était non pertinent? À tout le moins peut-on le reconnaître efficient.

M. L.-B.

ⁿCHEVILLARD (É.), *Du Hérisson*, Minuit, 2002.



Dans ce texte, vous assistez à un détournement de biographie pour cause de « hérisson naïf et globuleux » posé sur votre table d'écrivain où il mangera tranquillement votre gomme préférée autant qu'indispensable, puis

une pipistrelle que, vu son appétit, vous lui proposez, compréhensif, avant de faire un petit somme... Et le texte de se dérouler sous forme de courts paragraphes qui tous, contiennent une allusion au charmant « hérisson naïf et globuleux » et se terminent en cours de phrase, phrase qui continue comme si de rien n'était pour inaugurer le paragraphe suivant : que voilà nos repères de classiques lecteurs bien bousculés et, il faut le dire, un rien agacés! Pourtant, autant se rendre à l'évidence : il s'agit d'une véritable prouesse littéraire, souvent désopilante, et qui laisse parfois pantois. Avez-vous déjà essayé d'écrire votre biographie? En

soi, l'exercice est déjà délicat. Mais si vous trouvez sur votre table, sous votre nez, un « hérisson naïf et globuleux » qui se trouve là, allez savoir pourquoi, imaginez comment votre plume pourra réagir. D'ailleurs, vous rechignez à écrire : vous ne savez/pouvez pas, dites-vous. Quel animal est donc niché auprès de vous, qui vous distrait de vous-même alors même que vous tentez l'ultime performance de vous y mettre enfin?

Un conseil : cet ouvrage est piquant et risque de disperser des parasites, il est à déguster à petite dose, ce qui en soi est difficile, car on ne sait jamais où s'arrêter. Et ensuite, se mettre à la tâche après avoir mis à jour sa petite bête personnelle comme il est dit à la fin du paragraphe précédent, paragraphe arrêté, comme il se doit, par un point – mais d'interrogation.

M. L.-B.

ⁿCHOQUIER (J.) et MOULIN (Y.), *J'écris pour tous les enfants que j'ai gardés*, Éditions de la Tour Gile, 2001.



Des assistantes maternelles écrivent d'un point de vue volontairement subjectif. Elles ont comme souci principal d'être authentiques et d'oser exprimer le mieux possible ce qu'elles ressentent et vivent avec les

enfants qui leur sont confiés par les services de l'Aide sociale à l'enfance, sur ce qu'elles comprennent ou ne comprennent pas. Y a-t-il ainsi un métier où, jour après jour, compagnon, enfants, parents, amis, sont autant « partie prenante »? Ces témoignages sont

touchants et émouvants, ils mettent en scène les temps forts de l'histoire de la rencontre d'enfants, de familles d'accueil et de professionnels. Engagées dans une mission de protection sociale, elles nous font découvrir et identifier la multiplicité de savoirs sociaux du quotidien, essentiels pour vivre. Elles nous font aussi réfléchir sur notre implication et nos choix citoyens.

E.H.

ⁿ COMENCINI (C.), *Matriochka*, Verdier, 2002.



Toute personne s'intéressant aux récits de vie et à leurs effets sur le narrataire devraient lire cet ouvrage : à travers la rencontre entre Chiara, romancière frustrée se tournant vers l'écriture de biographies, et Antonia,

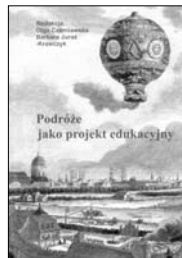
la femme-sculptrice en bout de vie lui ayant commandé la sienne, nous assistons à la façon dont le récit de l'autre réveille, provoque son propre récit, jusqu'à déborder du passé réveillé sur sa vie privée présente, et jusqu'à ce que les récits de la narratrice et de l'écouterne lui prêtant plume se télescopent et donnent l'illusion de se rejoindre...

Aucun biographe, amateur ou professionnel, de fiction ou non, ne devrait manquer ce témoignage troublant qui montre à quel point l'écriture de la vie – la sienne comme celle de l'autre – est agissante sur son déroulement, et que l'implication n'est pas un vain mot : « Parfois, il est difficile d'avoir la bonne distance par rapport à la personne sur laquelle on doit écrire. Sa vie nous semble contaminer la nôtre. On

trouve les mêmes noms portés par des personnes différentes, des faits qui se ressemblent, qui renvoient clairement à nous, si bien qu'il est difficile de ne pas faire de comparaisons, de ne pas chercher d'interprétations, de ne pas trouver des solutions faciles aux énigmes de sa propre vie en utilisant celle de l'autre. C'est une erreur grossière, de débutant, on la commet quand on est encore jeune dans le métier. » Et c'est bien dans des romans que nous trouvons de tels enseignements qui, ici, débouchent sur un des travers à éviter en priorité dans notre monde de recherche scientifique, mais que le roman, en revanche, autorise. Merci de la leçon !

M. L.-B.

ⁿ CZERNIAWSKA (O.), JURAS-KRAWCZYK (B.) *Podróże jako projekt edukacyjny*, Lodz, 2001.



Le titre parlera peut-être à certains, pour la plupart, seul un résumé en anglais nous permet d'en approcher quelque peu le contenu et c'est dommage, car il s'agit d'un texte traitant des *patterns of learning*, projets éducatifs d'adultes, notamment *via* les voyages – individuels, professionnels comme touristiques –, thème traité avec des entrées diverses selon les auteurs, andragogues, gérontologues et sociologues de l'université de Lodz, en Pologne, où nous nous étions rendus dans le n° 2 de la revue. Ceci montre que nos préoccupations, motifs et moteurs de recherche, sont vivaces, en Europe de l'Est, mais que la langue reste un obstacle qu'il n'est pas simple de franchir, pour découvrir

et confronter nos approches respectives.

Voilà qui me permet, par association, d'informer de la parution là-bas, et en polonais, des actes complets de la rencontre à laquelle nous avons participé en septembre 2000, et qui a fait l'objet du dossier du n° 2 précédemment cité.

M. L.-B.

n ENRIQUEZ (E.), *Le Goût de l'altérité*, Desclée de Brouwer, 1999.



Captivant et très riche ouvrage, par la diversité des contributions des différents collègues d'Eugène Enriquez (sociologues, psychologues, psychanalystes, politologues, philosophes politiques). Lors d'un colloque (mai 1997), ils lui rendent hommage en explorant certains de ses travaux : processus d'intervention dans les organisations, phénomènes de pouvoir, questions de l'état et de la démocratie, rôle du sujet dans la construction des communautés et des sociétés, rôle des processus inconscients dans le travail de la culture.

De là émerge une démocratie inventive, où chaque individu n'aurait plus peur de sa pensée : il prendrait en main son propre destin et coopérerait, avec les autres, au destin collectif, sans ignorer que la libido – l'amour et la sexualité – qui nous fait nous mouvoir, est à la racine même et à la formation des liens sociaux et d'une société humaine. Cette démocratie en acte dans un quotidien ordinaire permet une meilleure compréhension des processus qui sont au fondement

d'une démocratie vécue, et permet de mieux appréhender le monde, non pour le maîtriser, mais pour que chacun joue son rôle et se transforme lui-même en entreprenant cette action. Pour Eugène Enriquez, la psychosociologie est l'écoute profonde de ce que veut dire chaque individu. Se référant à Victor Segalen, il lui importe d'aborder les problèmes de la vie et de la recherche en ayant la capacité d'être « exote » – en considérant avec un regard nouveau ce que l'on voit continuellement – et en voulant les vivre de façon ludique avec élégance, frivolité, sérénité et sans emphase.

E. H.

n FIZE (M.), *À mort la famille ! Plaidoyer pour l'enfant*, Erès, 2000.



Si Françoise Dolto disait que la famille n'est ni une nécessité, ni une fatalité et que les humains ne sont pas faits pour s'agglutiner les uns aux autres dans un cercle fermé, mais pour progresser en développant des solidarités sans cesse renouvelées, Michel Fize dénonce l'enfant « coincé » entre ses parents, comme pris au piège dans le noyau d'une famille en crise parce que non communicante, parce que sans conflit. Le conflit est structurant s'il est pleinement assumé, si les parties en présence acceptent sereinement le dialogue, c'est-à-dire l'échange de points de vue. En revanche, on se chamaille sans s'affronter sur l'essentiel : les valeurs, les principes, les conceptions de la vie, les représentations du monde,

là, en somme, où il serait possible de mettre en scène le conflit, c'est-à-dire le dialogue. Une autre cause de la crise est l'absence d'interdit. L'interdit ne sert qu'à la transgression. Il doit placer en vis-à-vis, un bâtisseur – le parent – et un démolisseur – l'enfant. Au premier, la mission d'édifier le mur, au second le destin de le mettre bas. Ainsi, se construit une solide relation d'échange. L'interdit, qui n'est pas l'interdiction, est bien essentiellement un permis de dialogue et de communication supposant une compréhension mutuelle et un débat.

E. H.

FOREST (P.) & MENANTEAU (O.), *Près des acacias. L'autisme, une énigme*, Actes Sud/3 CA, 2002.



Philippe Forest, l'écrivain comme l'enseignant-chercheur en littérature comparée, est connu, et pas seulement des lecteurs de cette revue. Mais quand il m'a fait parvenir cet ouvrage où il écrit l'autisme,

je n'ai pas compris d'emblée ce qui l'avait conduit vers une telle aventure. Le livre en soi est déjà surprenant, d'autant plus chez Actes Sud: son format, en effet, est un peu plus grand qu'un A4. La couverture montre une table couverte d'une toile cirée, avec une boîte de gâteaux et un paquet de sucre, un vêtement sur le côté, cinq chaises vides autour; la quatrième de couverture nous en livre un peu plus... et à l'intérieur, accompagnant le texte de Philippe Forest, des photos du pavillon des Acacias par Olivier Menanteau. Mots et images mêlés, se renforçant mutuellement.

J'ai étudié l'autisme, fréquenté des institutions comme le pavillon des Acacias, me suis heurtée à ses murs et sa redoutable énigme, faisant impasse à tout récit malgré et au-delà de théorisations diverses, parfois elles aussi hermétiques. Face à cette absence de signification rebelle, l'entreprise dont ont eu idée les soignants de ce pavillon n'avait sans doute jamais encore été osée: y inviter un écrivain, un artiste de la mise en mots, connaissant déjà les structures hospitalières quoique dans un cadre tout différent, mais méconnaissant tout de cette pathologie extrême – à la différence de Jean Vautrin par exemple – en dehors de ce qu'un profane peut en savoir; et surtout, ayant montré, par ses œuvres précédentes, qu'il avait su faire reculer les frontières de l'indicible au-delà de ce que nous savons faire... L'idée était géniale et il en résulte un texte remarquable que ne renierait aucun spécialiste, sauf à se demander à quoi toute sa science et son expérience lui servent, quand on découvre ce qu'en quelques mois à peine, l'écrivain peut percevoir et révéler – et là, je pense à la révélation au sens photographique du terme.

L'autisme écrase le temps en un perpétuel présent qui n'en finit pas de se retourner sur lui-même sans éclore; il ne peut être dit de l'intérieur, mais l'extérieur qui le côtoie, pris dans ses fantasmes et dans ses propres impossibles, en général, n'en produit qu'un discours descriptif douloureux ou *a contrario* trop lointain et distancié: je l'avais décrit comme le « point aveugle », le « trou noir » par excellence des histoires de vie, me rabattant sur des métaphores car nous, que pouvons-nous en dire qu'à être témoins impuissants de cette « enclosion »? « Tout se passe comme si ces

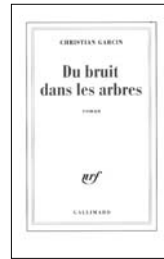
enfants désertaient soudain le monde des mots et s'installaient loin de lui pour ne plus faire dans le langage que de tardives, absurdes et miraculeuses incurSIONS » exprime l'écrivain qui n'a pas étudié professionnellement le phénomène mais n'en formulera pas moins au fil du texte des hypothèses – c'est le mot qu'il utilise à plusieurs reprises –, non seulement sur l'autisme en général, mais aussi sur chacun des patients rencontrés et des dossiers compulsés dont le pathétique ne lui échappera pas.

« Parler, même pour rien, signifie résister au silence, ne pas consentir à l'aphasie du néant et, si l'on désespère [de se faire un peu entendre du monde, de parvenir à articuler une vérité même minuscule], s'en remettre malgré tout aux mots pour maintenir en vie l'entêtante possibilité d'une histoire. Des histoires? Mais les autistes d'Étampes sont sans histoire. Une fois leur présence acceptée, on ne les remarque plus. De leur vie, il n'y a littéralement rien à dire, aucun moyen de faire un récit de cette série de jours sans événement apparent. Installés dans la routinière absence de temps de l'hôpital, rien ne leur arrive plus. Et l'on dirait que F., U., O., C. sont simplement sortis sans éclat du grand livre trop bruyant de la vie. »

Ils sont entrés dans celui de Philippe Forest qui leur rend ainsi magistralement hommage; ne sous-estimant pas pour autant la charge de son implication en cette aventure, il commente son geste et nous livre conjointement comment il a vécu cette inhabituelle mission où la littérature, *via* le pouvoir des mots adéquats et la mise en récit, se passe de la science tout en la dépassant et, par là, la provoque en la servant.

M. L.-B.

n GARCIN (C.), *Du bruit dans les arbres*, Gallimard, 2002.



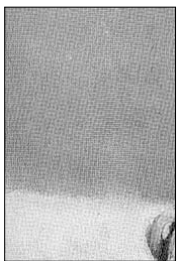
Est-ce l'effet de *L'Hygiène de l'assassin* d'Amélie Nothomb? Voilà deux ouvrages dans cette chronique, celui-ci et celui de Cristina Comencini, où l'on voit des personnes ayant velléité d'aller interviewer un auteur ou artiste anciennement connu, maintenant reclus et mal en point... Quel intérêt, ainsi partagé, pour une telle démarche investigatrice, et pour la conter?

Chaque fois, il y a – mais en est-on bien sûr? –, un motif personnel s'éclairant tout en se refusant. Chez Christian Garcin, un intérêt anecdotique s'ajoute pour nous, qui vient de l'écho que d'aucuns pourront trouver avec un thésard en mal de finir son œuvre... (n'insistons pas trop, personne ne se reconnaîtra); il se double de pertinentes réflexions glanées ici ou là sur la jonction entre la vie et l'écriture, sur l'écart entre la réalité et ce qu'on décide d'en faire – « la réalité étant illusoire face à ce qui en est dit », selon les mots de Garcin. Plus loin, une page fort intéressante commence par cette question: « Qu'est-ce qu'écrire pour vous? », question que je ne manque pas de poser aux étudiants se lançant dans une entreprise qui se finalisera par une longue tâche d'écriture (évoquée ci-dessus), et à laquelle vous pourriez aussi vous risquer à répondre, pour mesurer l'écart entre votre rédaction et celle présentée dans le livre pages 99 et 100. Le vécu, constaterez-vous alors à l'instar de l'auteur, se conjugue d'imaginaire en y intégrant le souvenir du

bruit du vent dans les arbres... mais cela a-t-il quelque chose à voir avec ce qui aboutit sur un clavier?

M. L.-B.

n GAVALDA (A.), *Je l'aimais*, Le Dilettante, 2002.



Il y a trois ans, Anna Gavalda avait déjà montré ses talents d'écrivaine avec un recueil de nouvelles au titre ne pouvant laisser personne indifférent : *Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part*. « C'est quand même pas compliqué ! » commentait-

elle... Cette fois, il s'agit d'un roman dialogué entre un beau-père et sa future ex-belle-fille : étrange alchimie entre des êtres que tout pourrait éloigner et pourtant, le beau-père finit par livrer à la jeune femme le récit de sa vie officielle : l'art de l'interview qui s'ignore (et que ne renierait pas Alain Veinstein), véritable combat entre deux authenticités et, au final, un remarquable récit dialogué de vies croisées d'une poignante humanité autant que d'une criante justesse. Et une merveille d'écriture dont tout prétendant écouteur-de-la-vie-de-l'autre pourrait s'inspirer.

M. L.-B.

n GRACIA (S.), *L'Ongle rose*, Verdier, 2002.

Une femme abandonnée qui fantasme sur un ongle laqué tombé après la chute d'une chaise sur son pied dans un restaurant, c'est très prosaïque et plutôt vul-

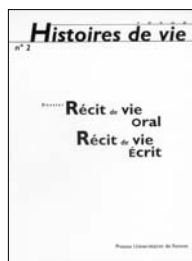


gaire, témoignant pour le moins d'une bonne grosse névrose d'échec, me direz-vous, en demandant ce qu'un tel ouvrage fait dans cette rubrique... Certes, l'histoire est un rien crissante, presque insignifiante, même. Mais l'écriture permet d'oublier ce qui nous

rapproche par-là de nous-mêmes et de nos petites manies. Un bel exemple pour qui se demande comment, avec nos phrases simples, capturer le quotidien pour qu'il prenne un sens au moins grammatical : l'art de faire le récit de sa vie, de saisir cette parcelle de soi dans un même lot de banalités, en somme.

M. L.-B.

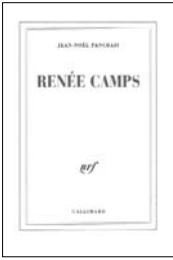
n *Histoires de vie* n° 2, « Récit de vie oral. Récit de vie écrit », PUR, 2002.



Ce numéro, coordonné par Christian Leray, complète le précédent (présenté dans notre n° 2) en poursuivant la publication des communications du colloque international sur « les dynamiques langagières »

qui s'est déroulé à l'université de Rennes II. Il regroupe cette fois les interventions qui s'intéressaient plus particulièrement aux dimensions d'oralité ou d'écriture des récits de vie, témoignant de la pertinence autant que du développement et du dynamisme de cette démarche en sciences humaines et sociales, démarche à laquelle – ces pages en témoignent abondamment –, nous souscrivons pleinement.

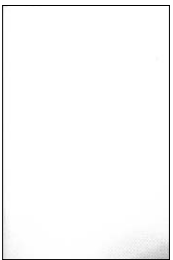
M. L.-B.
 n PANCRAZI (J.-N.), *Renée Camps*, Gallimard, 2001.



Derniers adieux d'un fils à sa mère meurtrie par la maladie, alors que les souvenirs remontent... « J'aurais voulu effacer mon nom – ce nom qui n'était pas le sien, qu'elle n'aimait pas, dans lequel je flottais, avec lequel je n'arrivais pas à coïncider, que je croyais usurper, imaginant la trahir chaque fois qu'on le citait, qu'on m'appelait, et qui résonnait à peine en moi maintenant comme une annonce brumeuse, étouffée, presque étrangère, au bout d'un quai. »

M. L.-B.

n MACHADO DE ASSIS (J.-M.), *Dom Casmurro et les yeux de ressac*, Métailié, 2002.



Merci à Sandra Vasconcelos de m'avoir donné cet ouvrage lors de sa dernière venue en France: étonnée de trouver sur l'étal d'un libraire cette récente traduction en français d'un des plus grands classiques de la littérature brésilienne de l'avant-dernier siècle (1839-1908). D'une modernité étonnante tant dans ses réflexions que dans sa conception et son écriture, ce texte est un roman de formation s'apparentant au récit d'une grande désillusion, comme beaucoup d'entre nous peuvent en convenir quand ils font leur bilan en bout d'existence: ici, un homme, surnommé monsieur du Bourru, *alias* Dom

Casmurro, raconte comment il s'est construit pour rejoindre celui qu'il est devenu, son amour pour Capitou, sa voisine, le séminaire pour répondre au vœu de sa mère, la découverte de l'amitié, la sortie des ordres et le mariage, le désenchantement après la noyade de son ami: et si c'était lui, le père de son fils?

Ce récit qui, au-delà de sa simplicité, nous fait pénétrer à l'intérieur de la société brésilienne aisée de l'époque, se décline en une suite de cent quarante-huit chapitres, parfois très courts. Mais la particularité autant que le charme du texte viennent de ce que le narrateur s'adresse souvent, parfois très familièrement, à son lecteur ou à sa « chère lectrice », faisant des commentaires non dénués d'humour ou de clairvoyance, et créant par-là une forte proximité au-delà des temps et des mers. Ainsi, il nous offre le texte, la construction et l'effet du texte, le récit et ce qu'il apporte au-delà de l'articulation entre les mots et les idées, au gré de nombreuses et éclairantes métaphores avec un style que notre époque ne renierait pas. Outre l'intérêt pour l'histoire relatée et son contexte, le témoignage sur un déroulement de vie, c'est tout l'art de la mise en mots et du jeu écriture/lecture qui se dévoile ici, conjugué avec toute la sagesse du vieil homme face au jeune homme qu'il a été et au passage de l'un à l'autre – de quoi évoquer Borgès et sa nouvelle *Le Livre de sable*. Un vrai régal pour qui s'intéresse au concept de formation tout au long de la vie et à son articulation avec la mise en récit sous diverses formes.

M. L.-B.

ⁿPUJADE-RENAUD (C.), *Au lecteur précoce*, Actes Sud, 2001.



Si Claude Pujade-Renaud excelle particulièrement dans les nouvelles, celles-ci révèlent un charme sensible où la vie parle vrai. Tellement que dès le premier texte, le lecteur est pris dans une ambiance qui risque de lui faire oublier l'intensité du drame relaté, « mourir à petite pluie », le titre qui est poésie couvre en peu de mots l'indicible, la souffrance muette et impuissante d'une femme qui voit sa fille partir pour construire une vie de couple avec son propre frère. Inceste oncle-nièce, le mot n'est pas là, et l'on se surprend à en douter, secret coupable qui donne le ton pour un ouvrage tout en douceur apparente et pourtant... entre l'ombre et le regard, entre les mots et les choses, de soi à l'enfance de l'autre nous danserons au creux des récits jusqu'à ce que, lecteur précoce ou attardé... « non, ce n'était pas une séquence onirique, juste quelques images de préendormissement ».

M. L.-B.

ⁿQUINT (M.), *Cake-walk*, Joëlle Losfeld, 1993 (2001).

La « suite » du remarquable *Effroyables jardins*, intitulée *Aimer à peine*, vient de sortir, mais il est toujours difficile de survivre à un chef-d'œuvre. Alors, si nous reculons un peu dans le temps des publications de l'auteur nous trouvons *Cake-walk*, titre un peu mystérieux évoquant simplement la tarte, et oui,



de celle qui se mange et ici, déposera ses miettes persistantes tout au long des pages. Suite de courts chapitres, cet ouvrage est presque insupportable d'écriture, et questionne de la tenue des histoires de vie face à l'inavouable, au condamnable, au caché. Car de quoi sont faites les vies de famille derrière les masques? « Vous savez bien qu'on triche avec ce qu'on garde de passé au fond des poches, qu'il n'y a pas d'honnêteté qui tienne avec soi-même, alors pourquoi j'irai vous certifier l'authenticité? Je ne suis plus ce gamin-là. Si j'invente, c'est que je me souviens mieux que je croyais. [...] Les souvenirs, c'est rien que des déchets, des bouts de nous qu'on oublie de jeter et ça te reste au fond des poches, et faut pas croire que c'était si bien que ça méritait la mémoire et l'immortalité, non, au contraire, tu mesures à ce bazar du passé ce qui périt et pourrit et n'était pas digne, finalement, de demeurer, puisque t'en as justement des fragments dans les mains. », constate Nicolas le narrateur. Alors il joue sa résilience via la narration: « L'évocation supporte les mots, je cicatrise à coups de balivernes qui ne regardent que moi mais si je ne le dis pas, comment je fais pour pas crever? » et il nous livre ainsi son récit, « rafistolant la narration » pour la rendre accessible, nous régaland de ses « grands éclats d'écrire » et témoignant, au fil du texte, d'une lucidité qu'il serait dommage de ne pas méditer dans le champ des histoires de vie et pratiques biographiques.

M. L.-B.

Alain RÉMOND (A.), *Chaque jour est un adieu*, Seuil, 2000; *Un jeune homme est passé*, Seuil, 2002.



Comme je commence souvent les choses par la fin, j'avais déjà aperçu et savouré ses chroniques dans *Télérama*, jusqu'à la dernière « Je suis venu vous dire que je m'en vais », tragique autant qu'inattendue. Mais quand Catherine Schmutz-Brun m'a fait part de son

coup de cœur pour *Un jeune homme est passé*, je n'ai pas fait le lien tout de suite. Comme quoi, l'inattention peut nous faire passer à côté de beaucoup de choses... Mais il est de ces insistances qui finissent par se faire savoir...

J'ai donc commencé, là aussi, par la fin, le dernier de ces deux livres, dont le titre reprend une phrase de Chateaubriand, « Tous mes jours sont des adieux. » – ce qui n'est pas sans évoquer la poésie de tous les matins du monde sont sans retour de Pascal Quignard : l'inspiration se transmet bien par les échos qu'elle réveille !

Comme Catherine j'ai ressenti un vrai coup de cœur, moi aussi, pour ce splendide témoignage démarrant par la découverte récente, par le narrateur, de lettres de son père quand il avait vingt et un ans et effectuait son service national au Maroc. Il était alors un autre homme, bien différent de celui que son fils avait connu et dont il regrette avoir donné une image aussi noire dans le livre précédent, ce qui lui a été reproché : d'où ce livre qu'il n'était, alors, pas sûr d'écrire (« peut-être... »). « Non, clame-t-il en se justifiant, je n'ai pas été battu ! Mon père était seulement

ivrogne, lui et ma mère se sont battus mais mon père n'a jamais battu ma mère... » Mais comment donc peut-on contester la teneur d'un témoignage ? Qui peut savoir mieux ou autrement que le fils, comment celui-ci a vécu son père ? Chacun sa facette, chacun sa connaissance de l'autre, l'image que l'on donne de soi dehors n'est pas celle qui est active au-dedans de la famille, et l'on sait comment sont séducteurs, voire charmeurs à l'extérieur, ceux qui peuvent être si violents dedans...

Décidant de partir à la rencontre de cet homme qui lui a *manqué* (et qui, une génération plus tôt à vingt-et-un ans, disait *manquer* de tout loin des siens) et qu'il n'a pas connu – qu'il a *manqué* –, Alain Rémond tente de reconstruire son père à partir des quelques courriers que celui-ci a adressés à ses parents pendant son éloignement. Mais très vite, assimilant l'histoire de son père – qui lui fait *battre* le cœur – à son histoire – le père qui (se) *bat* – père étant mort alors que son fils, le narrateur, avait quinze ans, ce qui le soulagea, avoue-t-il –, le voilà à se raconter, passant du On familial au Je. Le prof de philo, le séminaire, le Québec, l'Italie (sur les traces d'un oncle), l'Algérie (sur les traces du père) : « J'ai vingt ans, je suis en Kabylie, je ne sais pas quoi faire de tous ces souvenirs, de tout ce qui m'arrive, ici, en Kabylie, alors j'écris. [...] On a peur des mots devant un tel envoûtement [le désert...]. » ; et puis le retour, la petite communauté à Paris, l'accident et Bob Dylan, la une du *Monde*... : si proche de son père sans doute, mais si différent, si loin – ces croisements de parcours et cette rencontre n'ayant pas eu lieu entre le père et le fils –, le récit de sa vie nous fait

exister cet improbable rapprochement l'espace d'une lecture...

Alors j'ai plongé vers l'ouvrage précédent, celui qui fut contesté par ses « connaissances », *Chaque jour est un adieu*. On y lit une enfance en deux teintes, la seconde n'intervenant que tard dans le livre, récit d'abord entièrement coloré de ce bonheur de l'enfance dans une famille pauvre et nombreuse, pourtant résolument décrite comme heureuse. Mais la guerre une fois finie dehors peut aussi se vivre au-dedans: page 60 s'avoue le mensonge du bonheur, « bu jusqu'à la dernière goutte » tout comme le père le faisait de l'alcool: et voilà « l'horreur tous les jours », l'horreur au quotidien une fois levé entre les parents « le mur de la haine ». Alors il n'y a plus de mots. Voilà comment on perd son enfance et on n'en guérit pas, car s'installe « ce silence entre nous. Ce gros bloc de silence noir qui nous empêche de respirer ».

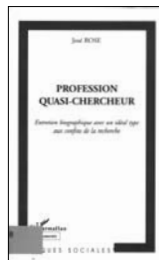
Pourtant les mots arrivent parfois: pour lui ils sont passés « malgré tout » – et là, je fais référence au premier ouvrage de Franck Ribault dont nous avons déjà parlé et dont nous reparlerons –, ce récit en est la marque et d'ailleurs on l'a vu, il fit réagir ceux qui n'aiment pas que les mots se fassent trop ouvertement l'écho de ce qui eut lieu; le récit est passé aussi dès le début du livre concernant Agnès, la sœur qui finit par sombrer dans la folie jusqu'à prendre pour couche ultime le lit d'une rivière, Agnès dont il est dit presque d'emblée qu'elle avait été oubliée sous un arbre lors d'un bombardement et qu'elle n'avait dû la vie qu'à quelques centimètres entre elle et l'endroit où une grosse branche brisée par un éclat d'obus

s'écrasa... Les deux faits sont relatés, non reliés mais présents dans ce même texte. Les mots ne font pas tout, ils ne peuvent tout faire, la vie est là qui leur résiste et leur échappe, derrière leur façade: « On est très fort pour les mots, dans cette famille. Mais s'est-on jamais vraiment parlé? »

Alors il reste à écrire un « livre pour en finir avec la guerre », et inventer sa propre vie.

M. L.-B.

nROSE (J.), *Profession quasi-chercheur. Entretien biographique avec un idéal-type aux confins de la recherche*, L'Harmattan, 2001.



L'entrée dans l'ouvrage est déroutante: on se demande pour qui l'auteur, au demeurant professeur de sociologie et directeur d'une unité de recherche au CNRS, prend le lecteur: un doux naïf ou pire? En effet, il nous livrerait un corpus découvert dans des locaux d'archivage, avec jeu à la clé: exercer dessus son regard critique, repérer les biais, tenter une analyse, ne lire que les réponses ou les questions, partir des unes pour inventer les autres... Ce qui, remarque-t-il ne changera rien à la vie de l'homme en question... Bon, pour cet aspect ludique, ça va, pourquoi pas en effet le proposer en pâture aux étudiants débutant le périlleux exercice qu'est l'entretien de recherche...

Mais se voir proposer un texte fictif sous couvert d'un travail universitaire, on est plutôt habitués, et les ouvrages ici présentés en attestent s'il en était besoin,

au contraire... Et puis le document, un brin satirique, présentant une sorte d'affrontement entre la chercheuse ayant « oublié » son corpus dans un placard, et le « quasi-chercheur » ayant eu la révélation de sa vocation tout petit (« C'est qui mon père ? Puis-je croire ma mère ? »), commence par énerver : certes le texte est très travaillé, manie humour, jeux de mots et autres ironies, mais il est souvent obséquieux, voire carrément antipathique parfois.

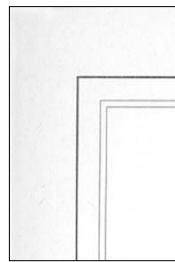
Si toutefois l'on persiste, l'on se prend à reconnaître des scènes criantes d'authenticité concernant la recherche et ses multiples travers – et le thésard en peine y trouvera, se sentant enfin compris, de quoi se remettre du cœur à l'ouvrage –, que l'on oublie ces agacements premiers pour entrer dans la lecture en y cherchant autre chose. Et effectivement, derrière un côté caricatural et forcé de l'entretien, cet aspect non-naturel se met à parler et à activer la fibre scientifique qui vibre en nous : l'étrangeté a été digérée et l'on voit le parti que l'on peut tirer de cette écriture sortant des sentiers battus en sciences sociales mais pour cela, précisément, allant plus loin que ce que l'« académiquement correct » laisse habituellement passer. Et l'on déniche au passage quelques perles : « Avec toutes vos questions, vous finissez par me troubler. Je commence à me poser des questions. Je ne vais d'ailleurs pas tarder à vous en poser moi aussi. [...] Chercher, c'est tenter de comprendre, mais en acceptant sa propre ignorance. C'est un labeur sans fin et sans certitude, un exercice solitaire à plusieurs. Comme chacun de nous est seul et en lien, autonome et dépendant. Pour être chercheur, il faut savoir faire avec. [...] Je fais l'hypothèse qu'il y a un rapport étroit

entre les objets de recherche et les parcours et représentations des chercheurs qui les étudient. [...] Il y a quelque chose d'essentiel que l'on trimballe toute sa vie. »

Non, José Rose ne s'est pas trop moqué de son lecteur s'il a détourné son attention en présentant dans un cadre conventionnel un texte qui ne l'est pas. Ou pas vraiment. Ou pas tout à fait. Mais dont la portée, si l'on va au-delà de la première impression, n'en est que plus forte. Malin, monsieur le professeur...

M. L.-B.

ⁿ SALLENAVE (D.), *D'Amour*, Gallimard, 2002.



Faisant suite à *La Vie fantôme*, cet ouvrage nous fait part de parallélismes et réflexions effectués par Danièle Sallenave après le décès d'Odette, sa tante, qui, une fois veuve, a fini par se jeter sous un train ; et de Pierre, son amant pendant vingt ans (resté marié à une autre) dont elle était séparée et qui s'est laissé mourir de faim après avoir été gravement malade. Un tel livre, qui fait lui aussi parler les fantômes et met à l'œuvre la fonction de l'inergénérationnel (« je nais entourée d'échos »), rapproche les histoires de (nos) vie(s) des histoires de mort(s), comme deux faces d'un même procédé, tout en reconnaissant combien nous sommes « en deuil de vivants ». Car derrière ce croisement d'histoires s'écrit l'histoire de la narratrice, cette fois avec son père, père survenu un peu trop tardivement dans sa vie alors qu'il avait été cassé par la guerre

(« Qu'ai-je à faire d'un père qui a peur ? ») : pour des motifs bien différents, mais comme Alain Rémond, le décès de son père l'a soulagée des nuages qu'il avait apportés dans sa jeune existence. Et elle le reconnaît. Et pour elle aussi, « rien qu'en écrivant cela, je respire mieux ». L'écriture de la mort (des morts) se met au service de la vie, une fois de plus. Aussi indissociables que les deux faces d'une même réalité.

M. L.-B.

n *Traverse* n° 1, avril 2002.

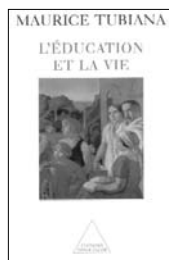


Il n'est pas possible ici de passer sous silence la naissance de cette jeune revue qui se pose comme interdisciplinaire : réalisée avec le concours de l'association de l'école doctorale « Connaissance, langages, cultures », DUNES, de l'université de Nantes,

« elle a pour ambition de lier et de relier en proposant aux lecteurs des chemins d'accès inattendus aux travaux des doctorants, mais aussi une traversée des espaces de la recherche locale. [...] Elle souhaite contribuer à l'amélioration de la formation et de l'insertion professionnelle des doctorants » : un projet qui rejoint le nôtre et dont nous ne pouvions que nous faire l'écho. Sept textes variés sont présents dans ce premier numéro, souhaitons que les doctorants ne boudent pas ce défi et le relèveront, qu'un lectorat surgira, et que d'autres initiatives analogues verront le jour dans d'autres cadres.

M. L.-B.

n TUBIANA (M.), *L'Éducation et la vie*, Odile Jacob, 1999.



Bien-être, mal-être, santé sont liés à l'éducation et à des modes de vie. Les décès des jeunes par mort violente (suicides, accidents, drogues) questionnent : recherche de sensations fortes, fuite dans le plaisir, peur de l'avenir. Par ce plaidoyer assez moralisateur pour une prévention collective et individuelle, Maurice Tubiana veut bousculer les réticences individuelles et collectives à l'effort et inciter à chercher de nouvelles modalités d'éducation donnant espérance et maîtrise du destin. Même si j'émet des réserves sur le fond et la manière, « Y a qu'à... », faut que... », je me réjouis que ce livre, incitant à la réflexion et au dialogue, soit accessible au plus grand nombre à la bibliothèque municipale.

E. H.

n VEINSTEIN (A.), *L'Intervieweur*, Calmann-Lévy, 2002.

Qui n'a entendu cette voix un rien charmeuse et songeuse, venue de loin nous mener *via* France-Culture *Du jour au lendemain*? Mais que devine-t-on, derrière ces paroles questionnantes, des affres de celui dont la fonction est de faire venir la parole à ceux dont la carrière est d'écrire? Et de nous livrer sans complaisance le regard impitoyable de l'écouteur

s'étant formé sur le tas (« à l'ancienne ») et qui, de muet d'origine, en devient sourd à vomir : derrière ce constat, quels impitoyables portraits d'écrivains ! Quand celui qui écrit doit parler, en effet, cela ne soulève pas que des chefs-d'œuvre et toute la part de l'humaine condition se révèle sous la plume acérée de celui qui est là non seulement pour faire venir et écouter, mais – et c'est, semble-t-il, de son plein gré – aussi penser, puis nous proposer le fruit de ses observations et réflexions. Pourtant, derrière la floraison de métaphores – avec un attrait tout particulier pour le silence et pour le mot « hanter », mot qui sans doute renvoie à la fonction bien agissante des « fantômes » mise à jour et évoqués en ces pages par Danièle Sallenave – s'expose un courant ouvertement dépressif, qui fait écho à une histoire qui s'ignore, se cache, se dérobe et fait vide : là, dans cette vibrante chambre d'échos, nous sommes renvoyés à l'ouvrage de Cristina Comencini. Non, l'écoute de l'autre n'est pas neutre, personne n'est écouteur – une des fonctions les plus difficiles autant que rares par les temps qui courent – par hasard, mais cette nourriture, quand elle fait frémir l'oreille, est tout autant potentiellement destructurante que vitale. Pour autant, devenant sourd de tous ces mots écoutés sinon entendus, Alain Veinstein retrouve la parole et, *in fine*, la plume : « À écouter les autres c'est sa vie qui arrive. [...] J'écoute. Je pars à ma recherche. Je vais au-devant de mon histoire. Écouter, c'est partir à vide vers une destination inconnue, et il se peut que l'errance, un jour, me jette au plus profond d'un pays natal. » Alors, et comme la vie se retourne toujours quelque part, ce périple le mènera vers sa fille née, elle, au Sé-

négal.

Quand nous étudions la démarche des entretiens en recherche sous leurs différents aspects, jamais nous n'avons atteint une réflexion aussi poussée et pertinente sur l'écoute, écoute sans laquelle jamais nous ne pourrions parler d'entretien, en recherche comme dans la vie courante. Il est vrai qu'il s'agit ici d'un roman... Enfin, c'est ce qui est écrit sur le livre !

M. L.-B.

nXYPAS (C.), *Les Stades du développement affectif selon Piaget*, L'Harmattan, 2001.

Pour cet ouvrage, Xypas s'appuie sur un matériel méconnu – notes du cours que Jean Piaget dispensa à la Sorbonne en 1953-1954 – et expose de façon claire et simple la théorie complète de Piaget sur l'affectivité. Il essaye de dégager l'apport personnel de Piaget, du legs de ses prédécesseurs (Freud, Binet, Köhler, Claparède, James, Janet, Lewin) et il répond aussi à la question de la genèse psychologique de la morale : comment l'enfant qui, à la naissance, est muni d'un simple système instinctuel, construit-il progressivement des sentiments moraux, une échelle de valeurs et des idéaux ? Xypas démontre que Piaget apporte une réponse originale, différente de celle de Freud et pour expliquer ses positions, résume, complète, critique ses devanciers – qui nous sont présentés dans des « repères biographiques ».

E. H.



À NOTER...

n Une deuxième promotion du DUHIVIF, diplôme d'université histoires de vie en formation, démarrera en novembre 2002 à l'université de Nantes, service de formation continue.

Renseignements et inscriptions au 02 51 25 07 24 (25).

n Les actes du séminaire des 14 et 15 juin 2002, portant sur: « Écritures de soi: entre science et littérature » avec Marcelle Brisson, Philippe Forest et Franck Ribault, écrivains, Claude Gaugain, Martine Lani-Bayle, Philippe Lejeune, Maéla Paul, Gaston Pineau, Anne-Marie Riss et les équipes d'André Vidricaire (Montréal) et du DUHIVIF, paraîtront dans la revue de l'automne prochain.

n Du 4 au 7 septembre 2002 s'est déroulée l'université à Nantes une université européenne d'été: « Relier les connaissances, interdisciplinarité, transversalité. » Nous avons rendu compte dans le n° 3

(pp. 119-128, texte intégral sur le site www.frijp.com/lani-bayle.html) du déroulement de l'université d'été préparatoire qui avait eu lieu en septembre 2001. Nous ferons de même pour celle-ci dans un prochain numéro.

À cette occasion, un débat public a eu lieu entre Edgar Morin et Boris Cyrulnik sur le thème « Éthique, science de l'homme et éducation ». Nous en publierons le texte dans notre prochain numéro.

Toutes les conférences plénières sont consultables sur canal U et sur le site de la Formation continue de l'université de Nantes: www.fc.univ-nantes.fr.

n Du 21 au 23 novembre 2002 se déroulera à l'université de Nantes (laboratoire Lestamp et membres de GDR), dans le cadre du groupement de recherches CNRS-OPUS travaillant sur la sociologie de l'art, un colloque qui interrogera en une pluralité de sens « Les peuples de l'art ».

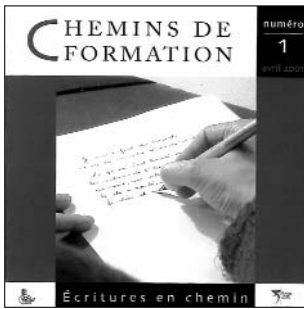
Renseignements au 02 40 14 11 18 (Joëlle Deniot, Catherine Dutheil, Christian Vogels).

Un cycle de Rencontres littéraires franco-japonaises, dirigé par Philippe Forest – écrivain présent dès le n° 1 de notre revue –, se déroulera au *Lieu Unique* (LU) de Nantes d’octobre à décembre 2002. Conférences, débats et dialogues permettront de découvrir le roman japonais d’aujourd’hui, qui se situe à l’avant-poste de la littérature mondiale, à travers les œuvres d’Ikezawa Natsuki, Furui Yoshikichi, Horie

Toshiyuki et Tsushima Yukô. Cette dernière pose justement, à travers ses ouvrages, la question des rapports entre la littérature et la vie, objet d’une part importante de nos travaux : nous en reparlerons.

Juste avant de boucler ce numéro, nous apprenons avec tristesse le décès de Joffre Dumazedier, âgé de 87 ans, le 25 septembre dernier. Nous rendons hommage à son œuvre et nous associons à la peine des siens.

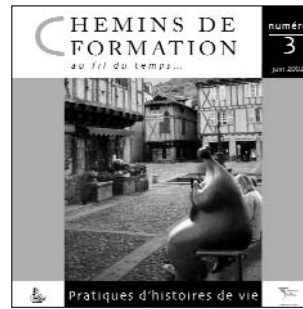
ABONNEZ-VOUS...



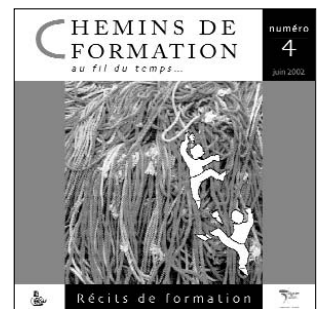
n° 1 : Écritures en chemin
172 pages – 16,77 euros



n° 2 : Méandres d'éducation
171 pages – 18,29 euros



n° 3 : Pratiques d'histoires de vie
181 pages – 18,30 euros



n° 4 : Récits de formation
178 pages – 18,30 euros

CHEMINS DE FORMATION

- u Chemins de formation n° 1 – *Écritures en chemin* – mai 2001
- u Chemins de formation n° 2 – *Méandres d'éducation* – octobre 2001
- u Chemins de formation n° 3 – *Pratiques d'histoires de vie* – mai 2002
- u Chemins de formation n° 4 – *Récits de formation* – octobre 2002
- u Chemins de formation n° 5 – *Les savoirs de résistance* – mai 2003
- u Chemins de formation n° 6 – *Les écritures de soi* – octobre 2003

o Je souhaite recevoir exemplaire(s) du n° de la revue *Chemins de formation au fil du temps...* (+ 1 euro de frais de port quel que soit le nombre d'exemplaires commandé).

o M^{me} o M^{lle} o M.

Nom Prénom

Rue

Code postal Localité

Date Signature obligatoire

Je joins à ce bulletin un chèque de euros à l'ordre de l'association des Éditions du Petit Véhicule.

(Vous pouvez photocopier ce bulletin de commande.)

Association des Éditions du Petit Véhicule «20, rue du Coudray – 44 000 NANTES
Tél. : 02 40 52 14 94 «e-mail : cpv2@wanadoo.fr

Achévé d'imprimer sur les presses
de l'Imprimerie [nom de l'imprimerie] à [Localité]
en [mois] 2002
pour le compte des Éditions du Petit Véhicule.

ISBN 2-84273-346-0
Dépôt légal : [mois] 2002.

Imprimé en France.