

Le sujet écrivain son histoire

*Histoire de vie et écriture
en atelier*

coordonné par
Alex Lainé et
Marijo Coulon

	DE LA SUBJECTIVATION À L'ÉMANCIPATION COLLECTIVE (INJEP)	3
QUESTIONS/RÉFLEXIONS PRÉAMBULE	D'OÙ ÉCRIVONS-NOUS ?	5
	UN OBJET QUI SE PRÉCISE	11
PRATIQUES/ANALYSES	LA DOUBLE CONTRACTUALISATION	
	■ Le contrat accompagnateurs/participants	13
	■ Le contrat accompagnateurs/institution organisatrice	18
	LE SENS D'UNE DÉMARCHÉ	
	■ Les divers sens du sens	21
	■ Sens et cause	21
	■ Le traitement du sens de la démarche	22
	■ Déconstruction : le décollage ou la rupture douce	23
	■ L'écriture et ses effets miroir	27
	LES SUPPORTS DE FORMATION	
■ Ni instrumentation ni instrumentalisation	31	
■ Les supports « Roman familial et trajectoire sociale »	31	
■ La problématique « Roman familial et trajectoire sociale »	33	
■ Le sujet dans son rapport au savoir	36	
■ L'histoire de vie, ça commence quand ?	41	
■ « L'autoportrait de l'écrivain »	41	
■ La spirale d'écriture – lecture – réécriture	45	
LA PRATIQUE D'ACCOMPAGNEMENT		
■ Créer des conditions favorables d'espace et de temps	47	
■ Accompagner la production de chacun dans le groupe	47	
■ Accompagner les retours	47	
■ Que cherchent le groupe et l'animateur-accompagnateur ?	50	
■ Coanimer	51	
LA POSTURE SOCIOCLINIQUE		
■ Pourquoi parler de sociologie clinique ?	55	
■ Être présent à soi-même pour être davantage présent à l'autre	56	
■ Reconnaître une place de <i>sujet</i> au narrateur	57	
■ Une approche pluriréférentielle et complexe	58	
■ Entre unicité d'une histoire singulière et histoire collective	59	
■ La démarche socioclinique du côté du sujet participant	60	
LA FORMATION DES ACCOMPAGNEURS		
■ Le compagnonnage comme mode d'apprendre	63	
■ Les référents théoriques	65	
■ Une nécessaire formation expérientielle	65	
■ L'analyse des pratiques	65	
■ La formation continuée	66	
DE L'ÉCRITURE COMME RÉSTANCE	67	
QUELQUES OUVRAGES ESSENTIELS	75	
RESSOURCES PISTES		

De la subjectivation à l'émancipation collective

Se former. Être formateur. Deux rôles, deux démarches, deux postures *a priori* distinctes. Et souvent confrontés aux blocages bien connus des uns et des autres: la difficulté à entrer dans des apprentissages, la résistance à l'écriture. C'est de la confrontation à ces blocages que naît l'expérience relatée dans cet ouvrage, expérience modélisée, *modus operandi*.

Des formateurs, organisés en collectif, vont faire l'expérience de ce passage à l'écriture, par l'écriture, en mobilisant la démarche du récit de vie. Non du point de vue du contenu, mais de sa forme. Chacun prendra le risque de l'exposition de soi, se retrouvera en situation de formation.

Le rapport au savoir, rappelait Bernard Charlot, est indissociable d'un rapport à soi, aux autres, au monde. Et l'ensemble de ces dimensions sont mobilisées tant dans la résistance, le refus que dans le désir d'apprendre. Il n'y a engagement dans le savoir – et les savoirs – qu'en rapport à un investissement intime – Saint-Augustin ne parlait-il pas déjà de « *libido sciendi*¹ » ? Cet engagement a pour préalable une réconciliation avec son histoire personnelle et familiale, individuelle et collective, sue ou ignorée. D'où l'intérêt d'une élucidation de son parcours (terme préféré, à la suite de J. Ardoino et à juste titre, à celui trop balistique de trajectoire). D'où l'importance de ce temps préalable de l'accès à soi pour mieux s'en déprendre ensuite, dans cette « altération » qu'est toute éducation.

Ce travail sur l'implication est inséparable de celui sur la distanciation, l'objectivation. L'écriture permet à la fois « le rassemblement de soi » et l'entrée dans la réflexivité. Engagée dans le cadre d'un travail collectif valorisant « l'écoute bienveillante », « la reconnaissance » (A. Honneth), elle participe d'un double processus de subjectivation et d'émancipation, préalable à ce que chacun puisse s'autoriser (littéralement « s'auteuriser »), se faire auteur de soi et acteur dans le monde.

Cette expérience est aussi pour les formateurs réunis autour de Marijo Coulon et d'Alex Lainé l'occasion de la mise en place d'une méthodologie rigoureuse d'intervention. Et tout d'abord par l'institution d'un cadre, qui seul permet un véritable travail en toute sécurité. L'efficacité d'une formation dépendrait de la capacité des formateurs à créer ce cadre où puissent se construire tour à tour le sujet et le collectif, le sujet indissociablement du collectif, le collectif comme moyen d'accéder au sujet, et le sujet collectif. Héritage revendiqué de la pédagogie institutionnelle. Condition de l'entrée dans l'insécurité cognitive qu'engendre toute formation.

Inséparable de ce qui précède est le choix de la posture clinique. Il n'est d'éducation et de formation que du sujet, dans la mobilisation du sujet. Et cette posture va d'emblée poser l'autre, l'instituer comme sujet. La formation devenant la rencontre de deux sujets, une véritable « inter-locution ». Il n'est donc pas indifférent que les formateurs aient fait ce choix de mener eux-mêmes cette expérience de l'entrée dans l'écriture par le récit de vie, de se retrouver formé et formateur.

Cette démarche s'oppose d'évidence aux approches technicistes de la formation,

^{1/} *Désir d'apprendre.*

aux formations-boîtes à outils qui sont de plus en plus proposées dans une logique instrumentalisante. Elle s'inscrit, au rebours, dans un projet d'éducation populaire, conjuguant à la fois et d'un même mouvement le psychique et le social, s'alimentant de références théoriques (et multiréférentielles) fortes, mobilisant des outils coopératifs, allant jusqu'à revendiquer la démarche artisanale du compagnonnage. La formation y est liée à une visée de développement personnel. Le formateur devient passeur.

Option pédagogique, épistémologique, éthique, politique, indissociablement.

Bernard Bier,
directeur de la collection, INJEP

Ont participé aux séminaires de recherche-implication :

Cathie Barreau, Marijo Coulon, Jean-Paul Dortel, Étienne Gallien, Sylvie Gasnier, Sébastien Gautier, Margaret Hirschler, Alex Lainé, Catherine Liabastre, Raphaël Pouplard, Alain Tartier, Catherine Tuchais.

Ont participé à la rédaction :

Cathie Barreau, Marijo Coulon, Jean-Paul Dortel, Étienne Gallien, Alex Lainé, Catherine Liabastre, Alain Tartier, Catherine Tuchais.

Remerciements particuliers

à Fabienne Coblence du ministère de la Santé, de la Jeunesse et des Sports (direction de la Jeunesse) pour sa confiance, ses conseils, son soutien moral et financier,
à Marie-Louise et Étienne Gallien pour leur accueil et leurs nourritures terrestres revigorantes.

D'où écrivons-nous ?

Ce qui n'est ni perçu, ni compris, sinon pour s'en effrayer et s'en indigner, c'est l'intense fusion intellectuelle et affective qui, à des degrés et selon des modes différents, selon les époques, unit les membres du groupe dans une participation à un mode d'organisation du travail de la pensée qui est parfaitement antinomique avec la vision littéraire (et très parisienne) de la création comme acte singulier du chercheur isolé.

Pierre Bourdieu, *Esquisse pour une auto-analyse*, 2004.

Histoire d'une écriture à plusieurs mains²

Cet ouvrage est lui-même le produit d'une histoire. Celle d'un groupe de praticiens et de chercheurs dans le champ de la formation des adultes.

Premier trait de ce groupe : le partage, non seulement d'une expérience de la formation, mais aussi de valeurs et convictions militantes. On peut référer cet engagement à l'éducation populaire. Nous sommes d'abord animés par la conviction que former et se former, c'est-à-dire apprendre – dans les deux sens du terme : apprendre aux autres (ce qui correspond à l'anglais « *to teach* ») et apprendre pour son propre compte (ce qui correspond à l'anglais « *to learn* ») –, constituent des processus qui ont un sens social et politique. Les lois successives et autres programmes de formation des adultes témoignent des enjeux politiques et sociaux de la formation. Nous nous situons résolument du côté de l'émancipation individuelle et collective, du côté de la conscience critique, pour que chacun devienne acteur des transformations sociales. C'est dire qu'ensemble, dans cette réflexion, nous passons nos pratiques à ce crible.

Sur l'autre versant de l'éducation populaire – du côté de la personne, du sujet –, nous pensons qu'un authentique processus d'apprendre modifie pour chacun son identité personnelle et son identité sociale, ne serait-ce que par le nécessaire réaménagement des savoirs antérieurs qu'impose toute construction d'un savoir nouveau. Un sujet qui a construit de nouveaux savoirs et savoir-faire ne se situe plus tout à fait de la même façon sur le terrain de la vie sociale. Surtout si ces nouveaux savoirs et savoir-faire lui paraissaient d'abord inaccessibles. Il est enclin à s'autoriser davantage. Le regard des autres sur lui en est également modifié.

Toujours en référence à l'éducation populaire, nous tenons pour certain que nul n'est définitivement condamné à l'ignorance. Ou, pour dire les choses de manière plus positive, chacun – même le moins savant et le moins diplômé – est capable de penser, capable d'apprendre, capable d'écrire. Parti pris optimiste ? Oui, résolument. Et le parti pris inverse conduit aux pires ségrégations et sélections. Ou à ne rien faire. Et il y a plus encore : nous pensons que chacun est déjà détenteur d'une culture que, pour une large part, il ignore. En sorte que le processus de formation, qui consiste à lui permettre de réapprendre et de formuler par écrit ce qu'il connaissait déjà sans tout à fait le savoir, est plus que légitime. Les pratiques de récits de vie et celles des ateliers d'écriture qui nous intéressent ne font pas autre chose.

Second trait qui définit notre collectif : le souci de fonder nos travaux de recherche, d'écriture et de production théorique, sur une expérience commune et « de l'intérieur », de l'objet de la recherche. On peut nommer cette option : « recherche-implication ». Autrement dit, nous nous sommes donné comme règle, de vivre collectivement les expériences du récit de vie et de l'écriture dont nous allions faire notre objet d'investigation.

2/ On pourrait, pour désigner ce processus, parler de « polygraphie » par analogie avec la « polyphonie » ou chant à plusieurs voix.

Il y a là, à la fois :

- le souci d'un rapport non académique entre pratique et théorie qui refuse de les disjoindre, manière pour nous de tendre vers la posture de « praticien réflexif » (Schön) et conviction qu'on ne parle bien que de ce que l'on a vécu (même s'il ne suffit pas de l'avoir vécu pour bien en parler) ;
- la volonté d'augmenter notre expérience partagée afin de nous instituer davantage en collectif.

Le contrat, la question du sens de la démarche, les deux séries de supports (« Roman familial et trajectoire sociale » ; « Le sujet dans son rapport au savoir »), les démarches et les propositions d'écriture dont il va être question dans ce texte ont tous été objet d'une appropriation expérientielle de notre part. Outre les effets de connaissance et la constitution d'un matériau commun de travail que cela nous a fourni, il faut souligner l'importance du lien qui s'est tissé entre nous à cette occasion. Ce n'est pas là une anecdote, mais une question de fond. Les démarches d'atelier d'écriture et de récits de vie peuvent être dites à forte implication. On ne peut les vivre comme simple spectateur, en restant sur le bord. On y engage beaucoup de soi. Il se noue, avec ceux qui ont marché à nos côtés au cours de ces pratiques, un lien particulier. On ne peut pas parler d'amour, car le terme est trop chargé et équivoque. Mais celui « d'amicalité » – traduction du concept aristotélicien de *philia* – nous semble propre à désigner ce lien. L'écoute bienveillante et le rôle de contenant joué par le groupe à l'égard de chaque récit ou de chaque texte, la découverte de la singularité de chaque histoire, celle aussi des multiples expériences communes dont elles sont porteuses ; tout cela est constitutif de l'amicalité qui nous lie.

Un tel lien a eu des effets très concrets non seulement sur la conception, mais aussi sur la rédaction même de ce document. Ce n'est pas plus visible dans l'écrit final que l'échafaudage n'apparaît lorsque la maison est construite, bien qu'il ait largement servi à son édification. Au cours du processus de rédaction, certains d'entre nous ont en effet écrit « dans » le texte d'un autre, introduisant une modification ou un ajout à la formulation initiale. Ce fut à chaque fois une proposition, jamais une manière violente d'imposer. La plupart du temps la proposition était acceptée par le premier rédacteur. Ce n'aurait pas été possible sans ce lien d'amicalité qui soutenait le collectif. L'expression « écriture à plusieurs mains » se trouve ainsi pleinement justifiée.

Est-ce à dire que nous ayons toujours été d'accord unanimement et spontanément ? Sûrement pas. Et heureusement. Il ne peut y avoir de collectif vivant sans controverses. Nous avons eu des points de désaccord et des débats passionnés. Mais finalement nous nous sommes entendus sur l'essentiel. « L'amitié réalise la bonne distance. Elle permet la relation dans laquelle, théoriquement, personne n'a à craindre de son semblable³. » C'est de cet essentiel dont on rend compte ici.

Petite chronique du processus de recherche-implication

Il nous a paru nécessaire de décrire le processus dont nous avons fait l'expérience afin que le lecteur « visualise », se fasse une idée précise du « vécu » d'un groupe d'implication et de recherche en histoire de vie et écriture. Nous avons pensé utile en effet de fournir ces informations pour que chacun des propos théorico-méthodologiques qui vont suivre puisse être rapporté à des représentations et images de la démarche concrète. On pourra donc lire l'ensemble de cet écrit, non pas obligatoirement en suivant de manière linéaire l'ordre des chapitres successifs, mais d'une façon plus fractionnée ou distribuée dans le temps et l'espace de la lecture. Il s'agira alors, à partir de la chronique présentée ci-après, de se reporter pour chaque point de méthode suscitant questions et besoin de précision, au chapitre correspondant qui, plus loin, le présente et le développe. Ce qui suit se limite au premier des deux groupes d'implication, la description du déroulement du second n'aurait rien apporté à l'objectif que nous visons ici.

3/ ONFRAY M., *Théorie du corps amoureux*, Grasset, Paris, 2000, p. 227.

Ça débute comme ça : une initiative et une proposition de travail. L'initiative vient de Marijo Coulon, hautement motivée par la pression amicale de Cathie Barreau, responsable de la Maison Gueffier, centre de ressources écriture-lecture de la Roche-sur-Yon. Elle sollicite une dizaine de personnes pour participer à une recherche-implication sur les rapports entre récits de vie en groupe et ateliers d'écriture. Toutes celles et tous ceux qui sont sollicités ont une expérience dans l'une et/ou l'autre pratiques, soit en tant que participant, soit en tant que formateur-accompagnateur. Il s'agit des coauteurs de cet écrit – Marijo Coulon, Margaret Hirschler, Cathie Barreau, Catherine Liabastre, Catherine Tuchais, Jean-Paul Dortel, Étienne Gallien, Alain Tartier et Alex Lainé. Ce dernier a pour mission particulière d'animer les deux sessions «Histoires de vie en groupe» – l'une centrée sur la problématique «Roman familial et trajectoire sociale», que l'on doit à Vincent de Gaulejac (université de Paris VII), l'autre portant sur la question du «Sujet dans son rapport au savoir» telle qu'elle est travaillée dans le dispositif créé par Roselyne Orofiamma (CNAM-Paris) et Alex Lainé. La particularité de chacun de ces deux séminaires dans ce contexte, c'est qu'on y introduit systématiquement des moments de productions écrites dont les auteurs donnent ensuite lecture au groupe de pairs.

Outre les neuf coauteurs cités ci-dessus, trois autres personnes – Sylvie Gasnier, Sébastien Gautier, et Raphaël Pouplard – vivent la démarche d'implication-recherche sans s'engager dans la production écrite finale. Tous – à l'exception de Cathie Barreau – exercent les fonctions de conseiller technique et pédagogique dans les services du ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative.

Géorama⁴, un matin de 2002, on se retrouve à douze pour un premier parcours en récits de vie et écriture.

Les termes, objets et buts de la recherche – y compris la commande institutionnelle du ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative – sont rappelés. La méthode de recherche-implication est précisée à nouveau. Alex présente la problématique du séminaire «Roman familial et trajectoire sociale» et les supports de travail qui seront précisés plus loin. Il pose les termes incontournables du contrat : volontariat, autonomie de chacun dans la gestion de son implication, confidentialité et propriété, écoute bienveillante ou non jugeante, coélaboration d'hypothèses en réponse aux interrogations du narrateur. À la différence de ce qui prévaut dans un séminaire habituel, l'animateur de la démarche – Alex en l'occurrence – participera comme les autres à la production et à la présentation orale des supports. Le cadre proposé est débattu, clarifié, puis adopté.

On commence par le support des prénoms. Chacun est invité à préparer pour lui-même et au besoin sur papier la liste de ses prénoms, qui – à sa connaissance – les a choisis et pourquoi (ou pour quoi), les diminutifs qui leur ont été accolés, les «histoires» (petites et grandes) qui leur sont attachées, comment tel ou tel prénom a été investi, vécu par le narrateur ? Déjà, dans la préparation, le silence est perceptible. Un silence plein, tout habité de concentration, de recherche à l'intérieur de sa mémoire pour retrouver, par exemple, laquelle des grandes tantes, décédée prématurément, portait déjà le prénom que porte aujourd'hui la narratrice ? Les souvenirs sont flous, fragmentaires, contradictoires parfois – tel fait semble indiquer que c'est la mère qui a choisi le prénom usuel, tel autre que c'est le père, ou une sœur aînée.

Ensuite, chacun énonce le résultat de sa quête. Le silence perdure. C'est celui de l'écoute, celui du partage aussi avec des phénomènes inattendus d'écho des récits des uns dans les histoires des autres – y compris lorsque les prénoms sont différents. Et les corps traduisent l'émotion : des voix et des gorges se nouent, des regards s'embuent à l'évocation de ce personnage qui, durant la Seconde Guerre mondiale, va cacher le père, prisonnier évadé.

4/ Géorama – situé à Saint-Marc-sur-Mer près de Saint-Nazaire – est le nom d'un centre d'accueil de groupes qui, à l'époque de nos regroupements, relevait des CEMEA (centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active).

Le fils, qui aujourd'hui relate ces événements, porte le prénom du personnage héroïque. Les membres du groupe accueillent le récit, écoutent et sont atteints par l'émotion de celui qui dit son histoire.

Les pairs s'adressent alors à qui vient de « travailler » publiquement ses prénoms. Avec beaucoup de bienveillance et de douceur, ils formulent leurs « retours » sur le récit, sous les formes d'échos avec leur propre histoire, de demandes de précisions, voire d'hypothèses susceptibles d'éclairer les interrogations que le narrateur a formulées à propos de son histoire.

Le téléphone fonctionnera ce soir vers les proches pour interroger, glaner quelque nouvelle information : elle viendra confirmer ou surprendre totalement en inversant la représentation initiale. Le support et les consignes font entrer dans l'histoire de sa vie qui commence bien avant sa naissance.

On passe au second support : le projet parental. La consigne de préparation est donnée : chacun réfléchit au projet – explicitement dit ou transmis de manière implicite – que ses parents ont eu pour lui. Il peut y en avoir plusieurs – projet de vie, projet professionnel, projet d'études ; d'autant que chaque parent n'a pas nécessairement eu pour l'enfant le même projet que celui dont l'autre parent était porteur. Ensuite, on représente ce dont on se souvient de ces attentes par un dessin qui servira de support à l'énonciation de la problématique du projet parental. On rappelle que l'objectif n'est pas de l'ordre de la qualité esthétique et qu'il n'y a, par conséquent, pas de bon ni de mauvais dessins. En bref, il n'est pas nécessaire de savoir dessiner.

Une fois encore le silence accompagne le temps de préparation. Chacun se concentre sur ses feuilles de papier-tableau (il y en a au moins deux l'une sur l'autre pour éviter que l'encre ne traverse le papier et ne marque la surface sur laquelle on est installé) et réalise son ou ses dessins en ayant recours à la palette de couleurs offerte par les feutres mis à disposition.

Les réalisations graphiques sont affichées. On commence par les regarder les unes après les autres, avec pour chacune d'autant plus de questions que le projet, par nature, ne coïncide pas directement avec une image concrète, les représentations relèvent de la peinture abstraite et de la symbolisation des idées.

On s'exprime déjà sur ce que la seule préparation du support a produit : se poser la question du ou des projets parentaux fait remonter à la mémoire des épisodes de son histoire que l'on avait oubliés.

Puis – comme pour les prénoms – vient le moment des récits.

À chaque narration, ceux qui écoutent sont suspendus aux lèvres du narrateur. Face à ces pièces d'un « puzzle de chair » – selon la juste expression d'un participant à une précédente session – le respect prévaut.

Les récits prolongent le travail sur les prénoms, on y entend des propos qui ont trait à ce que chacun se représente et suppose de cette question majeure : le désir que le parent a eu pour l'enfant, aspiration qui, parfois, contient quelque chose du désir que ce même parent a eu pour lui-même et qu'il n'a pas réalisé. Il y a des problématiques de réparation dans ces affaires. Et tout ne se joue pas sur la scène du psychique. Celle du social y a sa place : on a souvent pour ses enfants les aspirations de ce qui est possible et souhaitable en regard de la position que l'on occupe professionnellement et socialement. Du coup, pour l'enfant, la question devient : comment réussir sans trahir le monde social où l'on ancre ses origines ?

La question des places émerge aussi sous un autre angle. Celle des places occupées dans la famille, dans la fratrie tout particulièrement, avec le sentiment – fondé ou non – que des frères et sœurs auraient été mieux ou moins bien lotis (davantage ou moins

désirés?) que soi. Toutes choses qui ont alimenté bien des ressentiments, jalousies, rivalités, culpabilité.

La question des places apparaît enfin d'une troisième manière : à propos de la place que l'on prend dans le groupe. C'est vrai pour tous les supports : on ne prend pas son tour de récit n'importe quand. Assez souvent celle ou celui qui demande à présenter son support, le fait après quelqu'un dont la narration a fait très fort écho en lui. Il y a une sorte de « furet autobiographique » qui, à peine visible, court et circule d'un récit à l'autre.

Enfin, le groupe fait « retour » à la fin de chaque récit selon la même méthode que pour les prénoms – échos, demandes d'information, hypothèses en forme de réponses aux questions du narrateur.

Mais avec ce support, on porte une attention particulière à ce que le dessin « dit », qui n'est pas toujours contenu dans le discours, voire le contredit : le graphisme, des couleurs qui viennent nuancer ce que les mots ont énoncé.

Les troisième et quatrième supports sont enfin proposés. Ils vont être réalisés l'un après l'autre dans le même temps de préparation, affichés, puis le narrateur choisira de présenter oralement l'un des deux.

Le troisième support est l'arbre généalogique de sa famille sur au moins trois générations – celle des grands-parents, celle des parents et celle du narrateur, en précisant pour chacun des personnages et pour autant qu'on le sache : les statuts sociaux et professionnels, les niveaux d'étude, les engagements idéologiques et religieux, ce qui se dit de lui dans la famille jusqu'à mentionner ce qu'on appelle les « histoires de famille ».

Le quatrième support est la trajectoire socioprofessionnelle, c'est-à-dire une flèche du temps qui commence là où le souhaite le narrateur et s'achève (provisoirement) à la date du jour du séminaire. Sur cette flèche sont indiquées les principales étapes de la vie professionnelle et de la formation. Au-dessus les événements de l'environnement – courants d'idées, rencontres avec des « passeurs », événements politiques et sociaux, productions artistiques... – surtout s'ils ont exercé une influence sur la trajectoire. Au-dessous de la flèche, les éléments biographiques : événements de la vie affective, ce qui relève de l'existence plus « privée »...

Ces deux supports occupent une place centrale dans le dispositif. Ils condensent et développent tout ce qui est amorcé par les deux supports précédents. Ils produisent un effet de bouclage par rapport au travail déjà réalisé. On revient sur les choix des prénoms avec l'arbre généalogique qui montre comment, chez certains, les mêmes prénoms sont donnés par exemple aux aînés masculins de chaque génération ; ce qui est assorti d'un destin socio-économique strict : c'est cet aîné qui reprendra l'exploitation familiale. Dans ce déterminisme surgit parfois une exception qui ne manque pas de susciter des hypothèses.

On y voit aussi se dessiner des processus d'ascension sociale, réalisation de forts projets parentaux – le grand-père petit paysan pauvre ; le fils, artisan « à son compte » ; le petit-fils accédant au statut d'enseignant fonctionnaire et réalisant ainsi une double promotion – celle de la sécurité de l'emploi et celle du prestige attaché au savoir, à la culture.

Le travail de ces deux supports est sans doute le moment où le registre des affects et sentiments prend dans le groupe la plus large place. D'abord parce que la production de chacun des deux supports a réactivé chez les narrateurs la mémoire d'un grand nombre d'événements chargés d'affects. Ensuite parce qu'à énoncer ces événements, les affects qui leur étaient associés, s'expriment. Du coup, il y a des larmes ou du trouble dans les voix. Par exemple à l'évocation de ce grand-père, immigré italien et militant antifasciste, qui gagna un jour la France pour y poursuivre un combat dont la petite-fille – la narratrice elle-même – se découvre héritière. Les larmes ne sont d'ailleurs pas le fait du seul narrateur. Les pairs aussi sont gagnés par l'émotion. Celle-ci est accueillie, contenue dans

un silence bienveillant chaque fois suivi d'une élaboration collective qui favorise la mise à distance. Il reste qu'au-delà de ces moments où surgit une déstabilisation, une souffrance, on vit aussi des moments de rire (sans ironie) et de vraie joie à découvrir que ce que l'on croyait lointain, aboli, est bien présent en nous et nous rattache, plus qu'on ne le croyait, à des personnages héroïques de la saga familiale et de l'Histoire tout entière. Ainsi, au fil des propositions, s'engage pour chaque participant un processus de modification de son rapport à sa propre histoire qui se poursuivra bien au-delà du stage.

En conclusion, que retenir de cette expérience vécue ?

Qu'elle fut certainement une expérience d'humanité dont la philia, mentionnée dans le prologue, est une des traductions.

Chaque histoire est apparue comme unique, singulière. Chacun des douze récits de vie entendus est porteur d'événements spécifiques.

Et en même temps se dessinent les contours d'une Histoire commune, d'un « nous », d'un collectif. Ce fut particulièrement net avec la culture du protestantisme – culture prégnante de deux d'entre nous – et la relation directe du croyant aux textes et à Dieu, sans la médiation obligée d'une Église instituée, toutes choses qui ne sont sans doute pas étrangères à un souci aigu de la liberté de penser et une certaine défiance à l'égard des pouvoirs établis auxquels la plupart d'entre nous sont fortement attachés. Ce qui ne veut d'ailleurs pas dire que les non-protestants ne soient pas sensibles aux mêmes valeurs, simplement leur attachement n'est pas passé par le même processus de transmission. Et cette découverte a eu quelque chose d'inattendu. Là où chacun s'imaginait son histoire comme très banale, commune, les retours en ont souligné l'originalité. A contrario, ce qui était d'abord perçu comme unique – par exemple le fardeau d'une culpabilité transmise d'une génération à l'autre, à partir d'une supposée « faute » – s'est avéré très partagé, avec des effets d'allègement non négligeables.

En sorte que le partage et le travail de tous ces récits ont amené à regarder sa vie – y compris l'histoire familiale – « autrement ». On l'a en effet regardée avec les yeux des autres qui n'ont pas toujours vu la même chose que nous et nous ont conduits à percevoir ce à quoi nous étions aveugles.

« Je me connais seulement dans la mesure où je suis moi-même un autre pour moi », disait Vygotski. Ce n'est pas sa vie qui a été modifiée, mais le rapport que chacun entretenait avec elle qui a relativement changé.

Enfin et ce point boucle avec l'idée de singularité de chaque récit : ce que chaque histoire rapportée a gagné, c'est non seulement une mémoire plus précise et plus ample – nous n'avons pas compté les souvenirs oubliés puis revenus à la faveur de cette session – mais aussi une unité. En essayant d'être plus précis, on peut dire que chaque histoire dite, puis objet de retours et d'écriture, s'est mise à tendre vers davantage d'unité, de cohérence. Tel événement, qui semblait incongru, comme « flottant » et non relié aux autres événements de la vie du narrateur, s'est trouvé prendre sens comme élément d'un ensemble. Et sur ce point, l'écriture a eu un rôle déterminant.



Un objet qui se précise

Quel est alors l'objet de ce travail de recherche-implication ? Quel est le questionnement qui nous a conduits à nous y engager ? Quelle en est la méthode ?

Le questionnement qui a servi de fil conducteur à ce travail tient aux rapports entre écriture et histoire de vie, en se centrant plus précisément sur ce que l'écriture, pour un sujet concret, apporte de spécifique à la mise en histoire ou en récit de sa vie.

Notre objet d'investigation, délimité par la question : « en quoi l'écriture est-elle agissante dans l'histoire de vie en groupe ? », se situe dans le contexte de la formation des adultes.

Et pour être au plus juste de ce qui nous importe, on ne saurait passer sous silence la perspective de l'éducation populaire. Nous n'avons jamais envisagé la question de la place de l'écriture en histoire de vie sous un angle exclusivement technique. Nous avons toujours eu présente à l'esprit la conviction que la mise en écriture du récit de vie n'était pas neutre du point de vue des finalités d'émancipation des sujets et d'augmentation de leur capacité de résistance aux formes de pouvoir particulièrement aliénantes qui caractérisent la société contemporaine.

En ce qui concerne la méthode, aussi bien pendant notre recherche-implication que dans la rédaction de cet ouvrage, nous avons souvent mis en parallèle les dispositifs des histoires de vie en formation et des ateliers d'écriture, tant nous avons trouvé de points communs, en particulier déontologiques, entre ces deux pratiques.

La double contractualisation

Bien que tous les ateliers d'écriture ne proposent pas un contrat explicite, nous posons le contrat dans les dispositifs de formation de type «histoires de vie» et «ateliers d'écriture» comme incontournable et fondateur car il traite de l'engagement des participants dans la démarche, c'est-à-dire de ce qui va avoir un rôle déterminant sur l'ensemble du processus.

Lorsqu'elle n'est pas traitée, voire lorsqu'elle est escamotée, cette question réapparaît souvent sous forme d'obstacle qui vient freiner, et parfois empêcher, la démarche de formation. C'est la raison pour laquelle la contractualisation est le premier «geste» posé par les accompagnateurs dans la mise en œuvre des sessions qui nous intéressent.

On peut toutefois faire une première remarque : pourquoi tant insister sur le contrat dans les démarches «histoires de vie» et «écriture»? Car, à y regarder de plus près, il concerne toute démarche à visée formatrice sinon toute relation humaine. Sans doute. Mais on comprendra que la nécessité d'un contrat très explicite est une conséquence directe du fait que les pratiques éducatives qui nous intéressent reposent sur l'implication des participants. À ce titre, elles appellent des précautions et un souci particuliers en matière de contractualisation qui garantissent à chacun la sécurité dans le groupe.

Il existe, non pas un, mais bien deux contrats qui sont fortement reliés entre eux, et cependant demeurent distincts : le premier entre accompagnateurs et participants, le second entre accompagnateurs et institution organisatrice.

Le contrat accompagnateurs/participants

On pourrait presque l'appeler «contrat pédagogique» tant il est directement au cœur du «face-à-face» dont il est le premier acte concret.

Il contient un ensemble de dispositions d'ordres distincts :

- les premières relèvent du dispositif et des techniques de travail : objectifs poursuivis, supports utilisés, modalités d'animation ;
- les secondes s'inscrivent dans le registre des règles déontologiques qui encadrent la démarche : volontariat, confidentialité, écoute non jugeante des productions réalisées par les pairs...

■ **Clauses incontournables**

La première clause est celle du *volontariat* des participants. Elle est centrale et se retrouve dans la plupart des dispositifs de récits de vie et d'écriture. Elle ne va toutefois pas sans poser de sérieux problèmes. En premier lieu celui de la véracité et de la consistance du volontariat.

D'abord – et dans le cas des modules récits de vie ou ateliers d'écriture inscrits dans des dispositifs de formation qui s'imposent aux participants comme des parcours obligés – pour ces publics «captifs», la marge de choix est plus que limitée. À moins que l'on admette – ce qui arrive parfois – que, dans le cadre du dispositif, un participant puisse ne pas suivre un module proposé. Le volontariat n'a pas de sens si la possibilité de refuser la proposition n'existe pas. Sous ce premier angle, on touche à un point qui concerne le contrat entre accompagnateurs et institution dont il sera question un peu plus loin.

Ensuite, la question de la solidité du volontariat se pose toujours. Car on peut *a priori* être assez d'accord pour s'engager dans une démarche dont on ne mesure pas encore ce qu'elle exige en termes d'implication personnelle. Il faudrait pouvoir se déterminer en « connaissance de cause ». Mais la cause n'est connue qu'après que la démarche a eu lieu, ou au minimum a été entamée.

À cela s'ajoute que manifester son désaccord est toujours plus difficile que se conformer à l'avis dominant. Surtout lorsque l'on travaille en groupe.

Voici un exemple de volontariat de façade et de la nécessité de ne pas se fier entièrement à l'acceptation première et formelle du contrat. Il s'agit d'une situation dont l'un d'entre nous a fait, en tant que coanimateur, l'expérience. On se situait dans une démarche de récit de vie professionnelle menée dans le cadre d'un accompagnement collectif à la validation des acquis de l'expérience regroupant trois candidats. Le problème du volontariat surgit dès le début de l'accompagnement et, tout particulièrement, lors de la phase de « retour sur parcours » où chacun fait oralement le récit de son itinéraire professionnel afin de repérer, dans ses expériences, celles qui semblent les plus riches de compétences attendues par le référentiel du diplôme. Alors que les deux autres membres du groupe entraient très facilement dans la consigne proposée, le troisième avait beaucoup de mal. Il n'avait « rien à dire », ne voyait pas « l'intérêt de ce travail ». En d'autres termes, bien que le contrat eût été établi et en apparence admis par les trois participants, nous sentions tous que pour ce candidat, « ça résistait » très fortement. Les deux accompagnateurs éprouvaient avec lui dans ce travail, la sensation d'une lourdeur, d'un malaise, voire d'une angoisse pesante. Ce qu'ils traduisaient par la formule « avoir l'impression de ramer ».

Les choses ont fini par se dénouer à la séance suivante lorsque les accompagnateurs ont pu revenir sur cette « lourdeur » et apprendre des candidats que, non seulement, ils travaillaient dans la même structure – une collectivité territoriale –, mais aussi que celui qui « résistait » était en position hiérarchique vis-à-vis des deux autres. Ils apprirent même ce jour-là, que l'un des deux subordonnés avait été en position de diriger tout le secteur animation avant que le chef actuel ne soit recruté et ne le remplace à la faveur d'une extension de ce secteur et vraisemblablement d'un règlement de comptes. Les coaccompagnateurs prirent alors la sage décision de les faire travailler individuellement. Du coup, les « cadavres sont sortis du placard ». Il apparut d'abord que les deux subordonnés contestaient la légitimité du pouvoir du chef au motif qu'il était « incompetent » et « moins diplômé qu'eux ». Corollairement, le chef expliqua que, ayant reçu une demande de congé-validation de la part des deux subordonnés, il ne voulut pas « être en reste » et décida d'en bénéficier lui aussi afin d'accéder à la même qualification nouvelle que les deux autres.

Il apparaissait donc que le chef n'était pas véritablement volontaire pour dire ses pratiques professionnelles – y compris leurs limites – devant ceux dont il était le supérieur et qui contestaient la légitimité de sa place. On pourrait dire qu'il était volontaire « par défaut », moins pour son propre compte que pour réduire le gain que ses subordonnés auraient pu seuls tirer et qui les aurait servi dans la relation de rivalité avec lui. Cet exemple soulève la question du volontariat, mais aussi celle de la crainte de l'évaluation sur laquelle on reviendra. Il montre aussi que le « face-à-face » pédagogique n'est jamais un « huis clos » à l'abri des institutions et des relations complexes qui s'y nouent, notamment les relations de pouvoir.

Si l'on veut connaître la fin de l'histoire, on ajoutera que l'accompagnement a bien eu lieu, mais pas de manière collective. Cette disposition, ajoutée au fait que les questions de pouvoir aient pu être parlées, a largement libéré la parole du candidat « résistant ».

C'est ce qui explique que parfois on ait affaire à des volontariats d'apparence ou de façade qui vont se révéler en cours de route abriter une vraie posture de refus. Dans ces cas, il importe de laisser ouverte la possibilité de se désengager *a posteriori*. Et, en amont, la précaution d'entretiens individuels entre un accompagnateur et chacun des participants potentiels, afin de travailler plus avant la question du volontariat, se révèle efficace. Du point de vue de cet entretien, un échange sur ce que le participant potentiel souhaite travailler de son propre rapport à l'écriture et/ou à son histoire, c'est-à-dire en quelque sorte le projet, voire le désir qui soutient son engagement, n'est pas inutile. En récit de vie, cet échange peut trouver son prolongement dans la question que le narrateur se pose à propos de son histoire et qu'il a la possibilité de transmettre au groupe avant la narration afin de susciter une écoute davantage centrée sur ses préoccupations que sur celles de ceux qui écoutent.

Il faut toutefois préciser que la question du volontariat se pose de façon plus aiguë en histoire de vie où l'implication est incontournable. En atelier d'écriture, il est toujours possible de prendre des chemins de traverse ou de contournement, de ne pas écrire, de jouer exclusivement avec les formes. Cependant, une des différences majeures vient du fait qu'en histoire de vie, on imagine aisément qu'on va être troublé. En atelier d'écriture, on ne s'attend pas à être bousculé par le langage, le sien.

Deuxième clause centrale et caractéristique de ces démarches de travail sur soi ou, au minimum d'implication personnelle, celle qui invite les participants à *décider par eux-mêmes du degré d'implication* qui sera le leur au cours de la démarche et devant le groupe. Aussi bien le récit de sa vie que sa propre écriture, dès l'instant où ils font l'objet d'une énonciation devant un public, engagent l'image de soi de leur auteur. Dans ces conditions il est normal que le narrateur ou « l'écrivain » décide, avant toute énonciation, du degré d'implication qu'il souhaite avoir dans ce groupe-ci. À l'extrême, cette clause donne le droit à un participant de ne pas socialiser une production qu'il aura réalisée. Elle lui ouvre aussi la possibilité d'indiquer qu'il ne souhaite pas aller plus loin dans le travail collectif de telle ou telle partie de son récit ou de son écrit.

Troisième règle contractuelle : *la confidentialité et la propriété des productions*. Tout ce qui est énoncé oralement doit rester confidentiel. Chaque participant s'engage à ne pas diffuser à l'extérieur ce qu'il aura entendu d'un tiers. Pas plus qu'il ne saurait s'approprier une quelconque production écrite en dehors des siennes propres. En atelier d'écriture, le travail s'engage sur le texte, sur la langue. Il s'agit du comment on a écrit et non du pourquoi on l'a écrit. La confidentialité porte donc également sur le fond. Nous aborderons ce sujet dans le chapitre « La pratique d'accompagnement », pp. 47-53.

L'écoute bienveillante constitue la quatrième prescription contractuelle. Pratiquement cela signifie que tout jugement de valeur sur le fond comme sur la forme du récit ou de la production écrite d'un participant est expressément proscrit. Autre modalité de ce qui assure à chacun une condition d'accueil bienveillant et de respect de son travail et de sa personne : on n'interrompt pas la narration d'un récit de vie ni la lecture socialisatrice d'un écrit.

Les « retours » et le travail de coélaboration des productions individuelles. On pourrait penser que le seul fait de produire son récit de vie et/ou un écrit, et de les donner à entendre ou à lire au groupe, suffise. Un peu comme si l'on se limitait – ce qui n'est déjà pas rien – à « déposer » devant le groupe les résultats de son travail d'implication personnelle. Il y a davantage et mieux à faire : bénéficier du collectif pour élaborer plus avant ce qui est proposé. « Il faut atteindre à un point secret où la même chose est anecdote de la vie et aphorisme de la pensée⁵. » La rencontre de soi-même – y compris dans ce que l'on tient pour le plus personnel – avec l'altérité de l'écoute et des retours des pairs, ouvre la possibilité d'un dialogue dont chaque partie bénéficie. Évidemment cela pose la question du risque d'interprétations sauvages et de violences symboliques, voire de jugements de valeur qui pourraient se manifester, même de façon subreptice. (On précisera plus

^{5/} Gilles Deleuze.

loin, dans le paragraphe consacré aux « retours », p. 47, la notion d'interprétation sauvage.) Les trois parademes que l'on envisage pour prévenir ces risques sont d'une part les échos, de l'autre l'encadrement des « retours » dans les limites du questionnement que le narrateur propose au groupe pour « entrer » dans l'écoute de ce qu'il énonce, et enfin la contrainte de n'admettre que les propositions d'analyse qui seront acceptées par l'auteur.

Les *échos* répondent à la consigne suivante : Qu'est-ce que l'histoire de l'autre vient réveiller de ma propre histoire ? Ils ont pour intérêt de constituer une modalité de réaction qui implique autant, sinon davantage, celui qui les adresse que celui à qui ils sont adressés. Et en même temps ce dernier tire largement bénéfice de ces échos. Car à entendre ce que son récit ou son écrit a suscité comme résonances en autrui, il peut en percevoir des aspects qu'il ne soupçonnait pas jusque-là.

L'au-delà de la session de formation. Enfin, on sait bien que ce type de travail produit souvent des effets de remaniement de l'image de soi. Ainsi en récit de vie, on ne change certainement pas son histoire, mais on change sûrement la représentation que l'on s'en faisait. Ces effets de remaniement se manifestent parfois au-delà de la session et, pour certains, ils appellent un temps supplémentaire de parole sur ce qui a été mis au jour au cours du module proprement dit. Le contrat offre cette possibilité soit avec les formateurs-accompagnateurs de la session, soit avec d'autres professionnels de ce type de démarche. Cette modalité de travail reste limitée dans le temps à quelques heures et ne saurait se confondre avec une psychothérapie.

Toutes les clauses contractuelles s'imposent évidemment aux accompagnateurs-formateurs. On voit mal en effet, et pour prendre un exemple, que la confidentialité ne soit respectée que par les seuls « stagiaires ».

■ Deux remarques pour conclure

Trouver une forme d'association [...] par laquelle chacun s'unissant à tous, n'obéisse pourtant qu'à lui-même et reste aussi libre qu'auparavant.

JEAN-JACQUES ROUSSEAU, *Le Contrat social*, 1762.

Le contrat définit le cadre de la démarche et institue les participants en sujets

Outre le fait que les participants ont un rôle de décision et de conception en matière de clauses contractuelles, la plupart de ces règles définissent chacun comme l'*auteur-créateur* de ce qu'il dit et écrit. La règle de confidentialité-propriété des productions est un des corollaires de la place de sujet-auteur assignée à chaque participant.

Par surcroît la démarche contractuelle, dans son principe même, fait de chaque participant quelqu'un qui contribue au pouvoir de veiller à ce que les clauses du contrat soient effectivement respectées. C'est là ce qui correspond à une première signification du concept de sujet : celle qui s'attache à sa dimension sociopolitique, c'est-à-dire sujet de droits qui participe activement à l'exercice du pouvoir. Ce type de travail mobilise d'autres dimensions du sujet, notamment celle, plus psychologique, qui relève de la subjectivité et dont on peut dire que ces démarches – plus que tout autre pratique de formation – en autorisent l'expression et en reconnaît l'intérêt et le sens.

On doit aussi dire que le processus de contractualisation, dans le même mouvement où il institue les participants en sujets de la démarche, les amène à occuper une position « méta » ou position seconde. Par position « méta » on entendra le fait de se placer à l'extérieur d'un processus ou d'un système donné. Il s'agit donc de la prise de recul qui permet de raisonner *sur* lui et de le modifier. Toutes choses qui sont plus difficiles, voire impossibles, tant que l'on reste à l'*intérieur* de ce processus ou de ce système logique, ce qui définit la « position première ». La phase de production du contrat consiste précisément à réfléchir, modifier et instituer la démarche de récit de vie ou d'écriture, alors qu'on n'y est pas encore entré.

Au fond il s'agit là d'une entrée en matière, une première façon pour le sujet de se positionner qui sera ensuite sollicitée systématiquement. Car aussi bien relativement à son récit de vie que par rapport au texte qu'il a produit, le sujet-narrateur ou scripteur sera ensuite toujours invité à considérer sa production de l'extérieur, avec recul, comme si c'était celle d'un autre. On verra d'ailleurs que le groupe et les animateurs de la démarche contribuent largement à cette prise de distance.

L'autorisation en regard des valeurs de l'éducation populaire

Ce problème renvoie à la culture professionnelle du métier de formateur et à la tradition de l'éducation populaire dont nous sommes les héritiers, voire les continuateurs. La formation des adultes et, plus encore les finalités de l'éducation populaire, sont fortement attachées à un positionnement spécifique sur les questions du pouvoir et du savoir en tant que questions liées l'une à l'autre dans le processus pédagogique. Pour dire brièvement les choses, ce positionnement se définit par l'option des pédagogies dites « nouvelles » (bien qu'aujourd'hui, elles ne soient plus si nouvelles qu'elles l'étaient au début du xx^e siècle), les méthodes actives et la non-directivité. Le point commun à toutes ces pratiques et théories pédagogiques – dont Rousseau peut être tenu pour l'un des initiateurs – est le souci de veiller à l'autonomie des apprenants – au sens de se donner soi-même sa propre loi, y compris collectivement. L'une des traductions concrètes de cette volonté dans les dispositifs de formation est certainement de l'ordre des pratiques où le cadre, les objets, les objectifs et les contenus de formation sont réellement négociés avec les apprenants, et non déterminés *a priori* par les formateurs. Pour une large part les processus d'*autoformation* que constituent les démarches de récits de vie et les ateliers d'écriture s'inscrivent dans cette logique.

Mais la question du contrat mérite alors un examen particulier. De ce point de vue on peut en effet parler de *paradoxe* du contrat. Car il prétend instituer les participants comme sujets-auteurs, il est censé être négociable jusqu'à être produit par leurs soins ; mais en même temps on voit bien à travers tout ce qui précède qu'il est pour une large part défini par les accompagnateurs et comporte des clauses non négociables. Dans les pratiques qui sont les nôtres, ce sont bien les accompagnateurs ou les formateurs⁶ qui posent d'emblée :

- la nécessité du contrat (elle ne vient jamais spontanément des participants, ou alors il faut attendre qu'un événement fâcheux en fasse apparaître la nécessité) ;
- son contenu minimum en termes de clauses incontournables encadrant la démarche.

Doit-on en conclure que l'on ait cédé aux sirènes de l'autoritarisme éducatif et renoncé aux options éthiques et politiques mentionnées ci-dessus ? Sûrement pas. Le fond de l'affaire tient justement aux paradoxes qui sous-tendent la question du contrat. Un peu à la manière dont Jean-Jacques Rousseau (qui en connaissait un bout en matière de processus contractuel) pouvait dire : « On les forcera à être libres ! »

On doit ainsi examiner ce que requiert le contrat. Par exemple une de ses clauses majeures – chez Rousseau, comme pour nous – est l'exigence du volontariat des participants. En droit, il n'y a rien à dire à cela. Mais dans les faits, comment peut-on être réellement volontaire pour s'engager dans une démarche dont, tant qu'on ne l'a pas vécue, on ne sait pas grand-chose – pour ne pas dire on ne sait rien ? Et il en va de même pour ce qui touche à la règle de l'autonomie dans la gestion de son propre degré d'implication. Avant d'avoir fait l'expérience de la démarche on ne dépasse guère le niveau des imaginaires et prénotions qui alimentent des fantasmes de « casse », « prise de risques » et autres « thérapies sauvages ».

Par conséquent, tant que les formateurs-accompagnateurs n'ont pas posé ou proposé des modalités concrètes de pratique – envisagées sous l'angle des supports techniques du travail, comme sous celui des dispositions déontologiques –, l'engagement volontaire ne saurait être autre chose qu'un chèque en blanc ou un leurre démagogique.

On comprend alors que, dans les pratiques qui sont les nôtres, la contractualisation commence par ce moment au cours duquel les formateurs posent à la fois le

6/ L'hésitation entre les deux termes n'est pas anodine en regard de ce qui est l'objet de ce propos : la question du pouvoir dans le rapport au savoir.

principe de la nécessité du contrat comme condition du travail et en définissent un contenu minimum – celui que l'on a présenté au-dessus. Ce moment est un geste d'autorité – ce qui ne veut pas dire un geste autoritaire, et encore moins une posture autoritariste. Il s'agit en effet de poser les fondations sur lesquelles chacun va prendre appui pour déployer sa propre activité de récit de vie et/ou d'écriture, c'est-à-dire sa propre créativité. Pour prendre un exemple, il suffit de penser à la fonction de relative assurance que remplissent nombre de clauses contractuelles mentionnées au-dessus. Aussi bien le volontariat – qui rend possible de ne pas participer à ce travail – que la gestion de son degré d'implication, la proscription de tout jugement de valeur et la définition des objectifs et modalités de mise en œuvre de la démarche, constituent des manières d'assurer aux participants une garantie essentielle. Garantie que la démarche proposée n'est ni n'importe quoi, ni une pratique de thérapie sauvage et déguisée, ni un terrain de recherche pour les formateurs – ce qui reviendrait à une instrumentalisation des participants. C'est cette garantie qui les autorise à dire et à écrire.

La position que nous avons choisie est sous-tendue par une conception de l'autorité comme autorisation plutôt que comme pouvoir et contrainte externe. Ce qui correspond à l'étymologie du concept d'autorité du latin *auctoritas*, dérivé du verbe *augere* : augmenter. Comme l'écrit Hannah Arendt : « S'il faut vraiment définir l'autorité, alors ce doit être en l'opposant à la fois à la contrainte par force et à la persuasion par arguments⁷. » Sans chercher à commenter la définition de Hannah Arendt, on soulignera que le geste d'autorité par lequel les formateurs posent le contrat, n'est ni un coup de force, ni l'objet d'un long argumentaire justificateur, il tient sa légitimité de lui-même : on dit le contrat et ses clauses non négociables, et cela suffit à rendre possible le travail ultérieur y compris les propositions de clauses complémentaires émanant des participants. Ce positionnement clair protège le groupe.

Le contrat accompagnateurs/institution organisatrice

Les dispositions contractuelles définies entre formateurs-accompagnateurs, d'une part, et participants, d'autre part, ne se déploient jamais dans un vide social et institutionnel. Non seulement tout acte éducatif se déroule dans un contexte précis et déterminant, mais surtout les clauses du « contrat pédagogique » rencontrent – et parfois heurtent de plein fouet – les exigences de l'institution dans le cadre de laquelle on travaille. La clause du volontariat, par exemple, qui permet à un participant de se retirer, est parfaitement antinomique avec le souci de contrôler que toutes les personnes inscrites à un dispositif de formation sont bien présentes – surtout si le public est captif. Ou bien encore, les clauses de non-évaluation et de propriété-confidentialité s'opposent aux exigences d'évaluation et de visibilité de l'objet du travail qui habitent l'institution organisatrice.

Toutes ces contradictions appellent donc, en amont du contrat pédagogique, une négociation et un accord entre les formateurs-accompagnateurs qui portent le projet récits de vie ou ateliers d'écriture et les représentants de l'institution organisatrice, afin de prévenir toute intrusion des logiques de contrôle institutionnel dans le déroulement pédagogique. Lorsque cette forme de contrat n'est pas établie, on peut se trouver confronté à des situations pour le moins embarrassantes. Ce fut le cas de trois d'entre nous, au cours de leur première coanimation d'une session récits de vie en groupe, lorsqu'ils virent « débarquer » au beau milieu d'un moment d'implication, un représentant du corps de l'inspection (propre à l'institution organisatrice de la session), venu s'assurer du travail effectué. Au moment d'implication a dû succéder un temps d'explication. L'ironie du sort a voulu que l'un des deux formateurs ait eu, quelques années plus tard, à animer un module de bilan personnel et professionnel – soit une démarche passant au moins par un récit de vie professionnelle –, module auquel participait le même inspecteur, mais cette fois-ci comme stagiaire, pas vraiment fâché de travailler dans le cadre d'un contrat qui préservait la confidentialité de ses propos. Il arrive que l'histoire repasse les plats, mais en les accommodant d'une autre manière.

⁷ ARENDT H., « Qu'est-ce que l'autorité? », in *La crise de la culture*, Gallimard, Paris, 1972.

J'écris pour me tenir à l'écart des lieux, des vivants et des morts. Un pas de côté pour n'être pas tout à fait parmi eux, un pas de côté pour n'être pas tout à fait là où je devrais être, à l'écart.

À l'écart déjà dans ma chambre mansardée d'adolescent, d'où j'expulsais, aussi froidement qu'un huissier, mon frère en quête d'un jeu à deux, d'un même mot d'ordre incontestable, Je veux être seul!

Je voulais lire, seul.

À l'écart de mes parents et de leur existence de parents, de leur quotidien de parents, de travailleurs, de mari et d'épouse, que je repoussais de pensées enflées d'orgueil, Je ne suis pas de votre monde!

Je voulais être un dieu de l'Olympe.

J'écrivais cela, dans ma chambre mansardée d'adolescent.

À l'écart toujours.

Et toujours la même tension de l'écart, la même tension parfois insupportable de ce qui écarte et sépare, quand je voulais rien de moins que trouver la formule qui réconcilierait mon passé, mon présent et mon futur, quand je voulais rien de moins que comprendre et trouver le fil qui relie les temps de mon histoire, quand l'écriture au contraire creusait un peu plus l'écart.

Quand l'écriture se nourrissait un peu plus de la tension de l'écart.

Cela aussi, je l'ai compris.

L'écriture se nourrit de la tension de l'écart, dans l'inconfort du pas de côté qui ne vous place ni ici, ni ailleurs, ni tout à fait dans le monde, ni tout à fait hors du monde.

L'écriture qui vous permet de dire enfin votre histoire, lorsque vous n'y êtes plus tout à fait, ni complètement étranger.

L'écart, toujours.

Le sens d'une démarche

Il ne peut y avoir de sens que par et pour un sujet. La question du sens qu'il y a, pour un sujet, à entreprendre l'une et/ou l'autre des deux pratiques qui nous intéressent, doit évidemment être abordée. Car c'est bien la première question que se pose l'éventuel participant à ce type de dispositif de formation ou de développement personnel. L'examen des modalités de traitement de cette question renvoie à nouveau au contrat

Avant de préciser les modalités de travail du sens que nous avons retenues, il est nécessaire de s'entendre sur ce que nous mettons sous le mot «sens».

Les divers sens du sens

En première instance, le sens c'est la *signification* en tant qu'intelligibilité de ce qui est donné. Bien évidemment, autant en histoire de vie qu'en atelier d'écriture, et *a fortiori* lorsque ce dernier est autobiographique, la signification du récit est centrale. On peut même dire que la démarche de formation proprement dite consiste à produire de la signification, à augmenter et affiner l'intelligibilité dont le récit écrit ou oral était initialement doté.

En second lieu, par sens il faut entendre la *valeur* que le sujet attribue à une réalité, l'intérêt qu'il voit en elle. Ici se rencontre ce qui tient au désir du sujet. Il peut y avoir des périodes de vie plus propices que d'autres à engager ce processus : « Je sens ou je ne sens pas de m'investir dans une telle démarche. » Le moment du contrat permet parfois d'élucider pour chacun le bien-fondé de cette décision.

Il faut souligner en outre qu'à l'idée de sens est attachée celle de *cours orienté*. Le sens, c'est la direction prise par un mouvement. On comprend alors que le récit de vie est, de ce point de vue aussi, une affaire de sens. Il consiste à faire apparaître les logiques selon lesquelles une série d'événements vécus s'organisent en sorte que certains préparent et annoncent ceux qui vont suivre.

Enfin, dernière acception du concept de sens : la *sensibilité*, l'émotion ; toutes choses qui engagent non seulement le sujet psychologique, mais aussi et fondamentalement le sujet en tant que corps. Cette dimension est présente aussi bien dans l'écriture que dans la narration orale d'un récit de vie. Tant pour le narrateur-auteur que pour ceux qui l'écoutent ou le lisent, il y a de l'émotion, des effets de « corps à corps » à distance où les affects des uns viennent susciter les émotions des autres.

Sens et cause

Cette distinction entre sens et cause ou entre « signification » et « causation » – pour reprendre les termes utilisés par Cornélius Castoriadis⁸ – concerne essentiellement l'histoire de vie. Avec le récit de vie la tentation est grande de faire une lecture des événements relatés en termes de déterminisme causes/effets. Or, sur ce point, on ne saurait être trop prudent. Car à dire vrai on ne peut pas savoir si tel événement rapporté par le récit a été la cause de tel autre. D'autant moins que par définition, on ne sait pas si l'événement passé s'est déroulé exactement comme il est dit qu'il s'était déroulé. Et l'on n'en saura jamais rien puisque l'histoire est irréversible, en sorte que l'on n'a jamais accès à l'événement proprement dit, mais à la représentation et au récit qui en sont faits après coup. Dans ces conditions, ce qui est de mise ce sont des hypothèses, pas des certitudes absolues. À la notion de vérité objective des faits, il est préférable

8/ CASTORIADIS C., *L'institution imaginaire de la société*, Le Seuil, Paris, 1975.

de substituer celle d'authenticité ou de vérité d'un sujet à un moment donné. Plus précisément il s'agit là du sens que le sujet en question donne après-coup à son histoire passée, y compris lorsqu'il fait des hypothèses et interprétations sur les relations causales possibles entre ces événements. Il n'y a sens que pour un sujet et dans l'après-coup des événements relatés, la cause est toujours de l'ordre d'un enchaînement objectif qui opère en amont de la narration. On retrouve ici les propos éclairants d'un ami qui nous a quittés en décembre 2006 – Michel Legrand. Il opposait en effet une vision causaliste-déterministe de l'histoire d'une vie à une vision définie en termes de raisons ou de motifs et donc de sens: «La cause regarde vers l'arrière, elle désigne une condition ou un événement antécédent supposé producteur du comportement, alors que la raison ou le motif sont prospectifs, qualifiant une fin ou un projet visé par le comportement... selon que l'on invoquera des causes ou des raisons, on postulera soit un homme-objet, produit de déterminations, soit un homme-sujet qui donne sens à sa conduite⁹.»

Un exemple permettra de mieux saisir la distinction complexe entre cause et sens.

L'un de nous animait un jour une session de type récits de vie en groupe avec les supports qui seront précisés au paragraphe suivant (arbre généalogique, flèche du parcours socioprofessionnel...). Parmi les participants il y avait une femme, dont l'arbre généalogique avait fortement souligné l'importance – le «sens» à ses yeux – des origines rurales. Dans sa famille, on était traditionnellement agriculteurs. Elle était la première, dans l'histoire familiale, à avoir quitté la terre, pour exercer à la ville un métier de la fonction publique d'État. Elle vivait cela avec beaucoup de culpabilité, comme quelque chose qui arrêtaient une transmission. Il se trouvait que, de surcroît, elle et son mari n'avaient pu, pour des raisons organiques, avoir d'enfant. Elle disait: «Mon mari, il n'est même pas capable de faire pousser une graine!» On pouvait entendre là que, l'arrêt d'une tradition socioprofessionnelle et culturelle était, pour elle et de manière toute symbolique (c'est-à-dire immatérielle), reliée à la stérilité de son couple. Quand cette «similitude» entre cessation de la reproduction sociale et arrêt de la reproduction génétique lui fut signalée, non seulement elle accepta cette interprétation, mais elle indiqua qu'elle avait formulé la question de la stérilité du mari dans les termes d'une incapacité à «faire pousser une graine», en ayant l'intention de produire cet effet d'analogie. Cependant affirmer que cette stérilité fut déterminée par la rupture de la transmission aurait été à la fois céder à la tentation rapide du schéma causaliste-déterministe et confondre causalité et signification.

Tout ce qui précède revient à dire que la démarche de production écrite ou orale d'un récit de vie ne porte pas tant sur l'histoire objective, telle qu'elle s'est réellement déroulée, que sur le rapport que le sujet entretient à cette histoire passée. Ce qui n'est pas sans effets sur l'histoire présente et à venir. Dire, écrire et travailler l'histoire de sa vie passée, ne permet pas de changer de passé, mais peut modifier sensiblement la façon dont on aborde son présent et son avenir.

Le traitement du sens de la démarche

Toutes les modalités de travail du sens de la démarche sont inscrites dans le contrat dont le contenu détaillé fait l'objet du précédent paragraphe. Mais elles méritent d'être reformulées dans la perspective de la problématique du sens telle qu'elle vient d'être définie.

En premier lieu, la clause du volontariat authentique (c'est-à-dire différent d'un volontariat de façade), soutenu par un vrai intérêt personnel pour ce type de

^{9/} LEGRAND M., *Le Sujet alcoolique*, Desclée de Brouwer, Paris, 1997.

démarche d'implication, est en soi donation de sens, de valeur à ce travail.

En second lieu, la dialectique entre récit oral ou écrit et « retours », échos des autres participants, est une modalité de construction collective des significations – et le pluriel n'est pas là par hasard, il s'agit bien, à partir du même énoncé, de produire une pluralité de sens.

En troisième instance, le souci de se référer au questionnement relatif à son histoire, que le narrateur apporte avec lui, aussi bien que la nécessité de formuler les retours sous la forme d'hypothèses, sont autant de façons de marquer que, à ce moment de la démarche collective, c'est bien la personne du narrateur qui est au centre. Si tout récit de vie peut faire sens chez ceux qui l'écoutent ou le lisent, le travail doit être prioritairement mis au service de ce qui a du sens pour le narrateur.

Déconstruction : le décollage ou la rupture douce

La mémoire se bâtit sur la blessure, le disjoint, l'hétérogène.

JACQUES DERRIDA, *Tourner les mots. Au bord d'un film*, Galilée-Arte, 2000.

Il y a dans ce travail autour de l'histoire de vie cette nécessité du creusement et du ressassement. Récit, réciter, récitation – savoir par (le) cœur ? On devient soi-même dans la répétition, le creusement c'est cela, ce geste de passer plusieurs fois dessus, jusqu'à inscrire dans la chair, dans la terre le sillon – la trace aller, la trace retour, traces opposées qui gardent chacune le souvenir de l'autre et n'existent pas l'une sans l'autre. Le parcours d'écriture est trace. Il n'est pas l'empreinte, figée sous la pression.

Cette aventure autour des récits de vie et du rapport à l'écriture est à mettre en lien avec la réflexion de Jacques Derrida autour de la déconstruction. Car, dans le même esprit, le philosophe nous rappelle bien qu'il ne s'agit pas d'une méthode mais d'une démarche, d'un chemin pour appréhender autrement ce qui nous précède et nous construit, « une façon de défaire sans jamais le détruire un système de pensée hégémonique ou dominant ». Ce chapitre tentera donc d'éclairer l'expérience du groupe à la lumière de cette posture.

■ Une posture

La déconstruction est donc jeu et métaphore [...] qui n'indique pas un déterminé localisé et homogène, mais étudie avec minutie les lieux de l'inconnu, les traces du marcheur et les itinéraires du nomade.

MOHAMED CHAOUKI ZINE, *Le Texte, le Volcan, la Cendre – Bakhti Benaouda, lecteur de Jacques Derrida.*

Le mot « déconstruction » – emprunté à l'architecture – fut utilisé pour la première fois par Jacques Derrida en 1967 dans *De la grammatologie*, livre dans lequel il analyse « les investissements dont notre culture a chargé le signe écrit » en s'appuyant sur l'idée que les différentes significations d'un texte peuvent être découvertes en décomposant la structure du langage dans lequel il est rédigé. C'est ainsi qu'il déconstruit des œuvres de Platon, Rousseau et de Lévi-Strauss, et en particulier « leur interprétation de l'écriture et la primauté traditionnelle de la parole, conçue comme "vie" et "présence", sur l'écriture » (source : encyclopédie Wikipédia).

Ce qui fait écho à nos recherches en histoire de vie et en écriture dans cette démarche de la déconstruction, c'est l'intérêt porté à ce qui est en marche, ce qui va permettre le changement de perspective, le déplacement. Il ne s'agit pas de tourner le dos et de dire adieu, il s'agit d'accueillir autrement, de se mettre tant dans la position de celui qui fait don que de celui qui reçoit. Cette idée du « processus », du caractère actif de cette différenciation, Derrida l'a matérialisée à travers un

« mot-valise » : la *différance*, néologisme formé par la fusion de deux mots – le substantif « différence » et le participe présent du verbe « différer », « *différant* », et qui permet en un seul mot d'exprimer une notion nouvelle. Jacques Derrida l'utilise pour la première fois en 1965 dans un article sur Antonin Artaud puis lors d'une conférence prononcée en 1968 à la Société française de philosophie. En introduisant ce concept, Jacques Derrida tente de sortir le concept de différence de son aspect statique et figé (l'état de différence), donc enfermant et oppositionnel, pour lui associer l'idée du mouvement et du « volume », et pouvoir ainsi penser le processus de différenciation, le rapport entre la présence et l'absence. « J'ai rapport à moi dans l'éther d'une parole qui m'est toujours souflée et qui me dérobe cela même avec quoi elle me met en rapport¹⁰. »

Ce qui importe ce n'est pas tant ce qui me fait autre que cet « oscillement » permanent entre le même et le singulier, entre ce qui lie et ce qui sépare, le temps et l'espace de la construction de soi comme l'allant et venant de l'être au monde et en devenir. La *différance* serait alors une façon de dire que l'on ne peut penser l'autre sans le même (qui n'est pas l'identique), sans la résonnance, et que différer c'est permettre – à terme – la présence à soi. « Et au bout d'un instant l'identification magique est faite : *nous savons que c'est nous qui parlions*¹¹. »

Ainsi, par ce mouvement, par ces allers-retours, on creuse le chemin entre soi et soi, entre soi et les autres. Derrida se place dans le surgissement du sens pour l'homme. En histoire de vie, c'est ce que l'on « garde », la nécessité de la mémoire, cette singularité des expériences qui nous entraîne à l'ailleurs et à l'autre, au vivant, parce qu'on s'accorde le droit de le détricoter pour en comprendre les tramages. Nous sommes bien ici dans une histoire d'autorisation. Comme en écriture, quand – autorisés – nous pénétrons à l'intérieur de la langue et de son mécanisme – à l'intérieur de nos propres mécanismes –, non pas pour l'annihiler mais pour la rendre notre familière, notre complice. Déconstruire en écriture ce serait donc accueillir le signe tout en l'interrogeant en permanence, « sortir le “logo” des murailles dans lequel il est enfermé ». Car il ne s'agit pas de rester extérieur à ce qui nous bâtit ; il s'agit bien au contraire d'« habiter les structures anciennes » et de les travailler de l'intérieur. D'où la nécessité de ces voyages, en histoire de vie comme en écriture, dans les héritages. « [...] la lettre est toujours volée [...] parce que toujours ouverte¹². »

■ La trace

Une trace ineffaçable n'est pas une trace...

Une trace est un processus qui s'altère en permanence

La trace inscrit en elle-même sa propre précarité, sa vulnérabilité de cendre, sa mortalité.

JACQUES DERRIDA, in *Le Monde de l'éducation*, septembre 2000.

La trace ne se réduit à aucune origine. Il y a donc toujours l'idée du mouvant, de l'indéfiniment à construire. Toujours présente à soi la nécessité de se révolter, de ne pas accepter la tyrannie du langage, la « tyrannie de l'Un ». Mais aussi toujours – dans cet esprit philosophique de l'aporie, de la contradiction insoluble –, cette nécessité de réaffirmer ce qui vient avant nous, « et que donc nous recevons avant même de le choisir¹³ ». Penser la trace c'est penser à « Comment je m'inscris ? »

Double mouvement donc :

– de réaffirmation/reconnexion ou reconnaissance, ce terme permettant d'exprimer à la fois ce que l'on ramène à la conscience et qui était inconsciemment intégré (en cela la démarche de Derrida est dans la filiation de la psychanalyse), ce que l'on va pouvoir identifier et donc nommer, mais aussi – étymologiquement – un signe de ralliement, une acceptation ;

– de mise en question et de décomposition de cet héritage, que nous ne choisissons pas mais que nous pouvons « choisir de garder en vie ». « Il faut tout faire pour s'approprier un passé dont on sait qu'il reste au fond inappropriable¹⁴. »

10/ DERRIDA J., « La Parole soufflée » (à propos d'Antonin Artaud), in *L'écriture et la différence*, Le Seuil, coll. « Points », Paris, 1967, p. 263.

11/ ARTAUD A., « un athlétisme affectif », in *Le théâtre et son double*, Gallimard, 1964, p. 80 (Artaud souligné).

12/ DERRIDA J., *op. cit.*, p. 266.

13/ DERRIDA J., et ROUDINESCO É., *De quoi demain... Dialogue*, Fayard/Gallilée, Paris, 2001.

14/ DERRIDA J., et ROUDINESCO É., *op. cit.*

Au long de ces journées de travail, en allant puiser dans ce qui nous a précédés, nous avons procédé à un travail de décision – et c’est en cela que face à ce qui peut être qualifié de déterminisme, l’histoire de vie permet de s’affirmer comme sujet libre, dans le sens de sujet conscient. Voici ce que je sélectionne de mon passé, ce « oui originel » qui fait parfois douleur, parce que je décide que tel événement donne sens à mon « être-en-vie ». « L’être-en-vie, cela se définit peut-être par cette tension interne de l’héritage, par cette interprétation de la donnée, du don, voire de la filiation¹⁵. » Et c’est en choisissant, en décidant de ce que je reçois que je deviens acteur. Je dis oui, j’autorise, et c’est ce oui qui ouvrira à la transformation, qui permettra de « ne pas laisser sauf cela même qu’on dit respecter avant tout » – la langue, les mentors, les ancêtres.

■ Écriture et déconstruction

On demande toujours pardon quand on écrit.

JACQUES DERRIDA, *La Carte postale. De Socrate à Freud et au-delà*, Flammarion, 1980.

L’écriture va faciliter la démarche de déconstruction, de l’aller au-dedans. L’écriture creuse, nous l’avons dit tout à l’heure. Pour cela elle se fera verticale, ira perforer les strates, les « systèmes » intégrés qui nous ont formés/formatés/déformés. Aller au creux du texte et en tirer un fil au cœur des fibres entremêlées de notre histoire. « L’écriture est cet oubli de soi, cette extériorisation, le contraire de la mémoire intériorisante [...] C’est ce que disait *Le Phèdre*: l’écriture est à la fois mnémotechnique et puissance d’oubli¹⁶. »

Dans *De la grammatologie*, Jacques Derrida montre comment dans la philosophie traditionnelle occidentale l’écriture a souvent été évoquée comme une perte par rapport à l’idée d’une pureté originelle du langage. Or, c’est justement parce que l’écriture n’a pas à voir avec la présence ou l’absence qu’elle va permettre la mise à distance et la *différance*. Elle est en quelque sorte un « arrachement à soi » : écrire pour se rassembler. L’écriture va ouvrir les possibles, par l’effet de la traduction et de l’interprétation.

En retraçant son chemin d’écriture, en en décortiquant les rouages et les méandres, on cherche à ouvrir ce chemin, à le mettre en croisement avec d’autres chemins explorés et à y inviter l’autre.

■ Échos de l’autre

Le travail de conscientisation permis par l’histoire de vie et l’écriture offre alors la capacité d’accueillir la différence et l’altérité – l’altération. S’inviter à cette rencontre permettra la distanciation et l’inscription du soi dans du nous : l’éloignement pressenti dans la distanciation n’est pas oubli, rejet ; il ne signifie pas « tenir à distance » mais s’accompagne – c’est le sens du « et » – de l’affirmation d’une *affiliation* choisie, renouvelée, conquise. L’inscription de soi aussi dans sa vie.

La déconstruction pose la question du même et de l’universalité, de la « réitération » qui permet le surgissement du singulier. La notion de *différance* permet de « réaffirmer le même » : il ne faut pas penser l’autre sans ce qui nous relie (le politique), au risque de tomber dans des replis identitaires.

■ Déconstruire n’est pas démolir

Dans cette perspective de mise en abîme qu’offre la déconstruction, comme le travail sur l’histoire de vie ou sur l’écriture, peut se poser la question du risque et de la mise en danger. Mettre en abîme sans (s’)abîmer.

Se pose alors la question des certitudes, de ces briques sur lesquelles un jour nous nous sommes appuyés pour nous élaner. Pouvons-nous être en n’étant que doutes ?

15/ DERRIDA J., et ROUDINESCO É., *De quoi demain... Dialogue*, Fayard/Galilée, Paris, 2001.

16/ DERRIDA J., et ROUDINESCO É., *op. cit.*

Ce « je ne sais pas ce qu'on va faire de toi ».

D'abord né du mauvais sexe, et à l'envers (les pieds devant), histoire de faire la jonction entre les deux aînés et les deux cadettes à venir ? L'accueil a dû être mitigé.

Profil de sale gosse : n'écoute pas, ne fait pas ce qu'on lui dit de faire, et menteur des fois. Le corps se développait, mais pour ce qui était de l'intelligence et de la sagesse... Les stigmates : ses écrits étaient lamentables, fallait lui dire de lire, sa scolarité était déplorable (obtention du bac avec trois ans de retard).

Un bon fond quand même : porté sur le bricolage (mais trop touche-à-tout quand même) au point de devenir fiable pour des missions de ménage et d'entretien dans la maison. Et puis des écrits insipides (sans maturité) mais sans faute d'orthographe ni de grammaire, d'où le pari sur un placement dans une sixième avec latin ; les meilleures classes, comme pour ses grands frères (mais pas les petites sœurs : des filles). Là, pas d'engouement particulier, mais un autre lieu (que celui familial) où se retrouve un culte du langage, du bon français bien parlé, bien écrit, lieu où est censé se découvrir quelques raisons à ce « beau », à ce pouvoir d'intelligence contenu dans la langue française.

Toujours vaillamment mauvais élève, poursuite de cette voie royale avec le choix du grec, par imitation des grands frères, par adéquation au modèle paternel. Maintien au lycée comme dans un poumon d'acier, avec cette nouvelle fierté orgueilleuse de minoritaire : celui qui fait du grec. Et puis sensation de grandir au rythme des lectures, surtout celles choisies.

Le langage sans théologie

Hors domicile familial, à la fac de lettres, études de lettres classiques : monde de l'écrit sans être celui de l'écriture. Pas tant un projet professionnel que l'aspiration (le devoir, vis-à-vis des géniteurs) à devenir, enfin, intelligent en apprenant le langage, pas tant la culture (les œuvres, les auteurs) que la compréhension même de ces langues qui confèrent beauté, intelligence au monde, aux personnes... L'écriture n'y est que répétition ou imitation de ce qui est déjà écrit, que la démonstration d'une capacité à se conformer à ce qui est déjà exprimé.

En même temps, bientôt 68, l'écriture sur commande perd de sa prépondérance. À travers les actes para- ou extra-universitaires s'ouvre un champ d'écriture : une relation, une interaction dans des circonstances, une manière de se faire une place en exprimant un positionnement. Pas tellement (explicitement) une écriture expression de soi, plutôt une écriture qui a la prétention de faciliter un faire ou être à plusieurs, presque une écriture engagée dans un hors d'elle-même, dans une situation qui ne se réduit pas à de l'écrit. L'écriture dans une posture de représentant, de porte-parole à travers les tracts, les pétitions, les affiches... ou dans une posture de dépanneur avec l'aide à la rédaction de travaux et de lettres de copains, ou dans une posture de démonstrateur dans les cours d'alphabétisation.

Comme accompagnateur, notre rôle n'est pas de démunir de ce qui est parfois un socle de protection. Permettre le décollage, oui – qui permet de rebondir sur son propre parcours, de l'interroger en le regardant d'ailleurs –, tout en offrant les conditions d'un atterrissage en douceur, sans douleur. Être accueilli.

Le « dé » de la déconstruction n'est pas le « a » privatif de l'anéantissement. Ce n'est pas une approche par la négative (ce que je ne dois plus être/ce que je ne dois plus écrire). Il parle de la séparation, de l'espacement et de l'éloignement. Or tout éloignement est naissance à soi, et la séparation n'est pas l'abandon. C'est le « Je peux partir parce que je sais que tu es là ».

Et ce qui est à expliciter et à poser en amont de toutes démarches déconstructrices, c'est encore une fois ce double mouvement qui fait que la rupture est douce : cette « réouverture du sens » est un travail de réconciliation ET de désobéissance, de pardon ET de résistance.

L'écriture et ses effets miroir

*En chacun la voix d'un souffleur murmure en sourdine,
incognito – voix apocryphe qui peut apporter des nouvelles insoupçonnées du monde,
des autres et de soi-même, pour peu qu'on tende l'oreille.*

*Écrire, c'est descendre dans la fosse du souffleur pour
apprendre à écouter la langue respirer là où elle se tait,
entre les mots, autour des mots, parfois au cœur des mots.*

SYLVIE GERMAIN, *Magnus*, 2005.

■ Tout comme c'est ç'ui qui dit qu'y est...

Entreprendre son histoire de vie engendre un rapport à ce savoir où les moyens de distanciation et d'objectivation sont primordiaux. Un sujet, pour voir son visage, a besoin d'un miroir. Le texte, produit d'une écriture, constitue-t-il un médium particulier ou privilégié pour produire une image, pour démêler les fils d'une histoire de vie ? Tel est le questionnement porteur du croisement de l'histoire de vie avec l'écriture.

Tout de suite, la démarche sollicite le rapport au savoir sous différents plans : apprendre de son histoire, et du coup apprendre à composer sous une forme d'historique : entre autres choses, situer dans une période (dater) et dans un espace social (localiser). Et l'accent mis sur l'écriture dédouble ces sollicitations, parfois les infléchit : l'écriture, comme moyen d'accès aux savoirs sur son histoire, découvre en même temps l'histoire des relations du sujet au monde de l'écrit et celle du parcours de son identité de lecteur/scripteur. Suivant chacun, cette « graphistoire » ponctue, ou pénètre peu à peu, ou nourrit dès le début ses acquisitions. Connaissance et écriture s'alimentent l'une à l'autre, un peu comme si, des deux, l'une était tour à tour cause et effet, ou bien tantôt contenant et tantôt contenu de l'autre.

Ce double jeu a été au cœur de nos rencontres. Chaque membre du groupe est sollicité professionnellement, dans des circonstances différentes, pour sa science des mondes de l'écrit en particulier ; et chacun a fait là le pari que mettre en commun son vécu de l'écriture débusquerait, au moins en partie, ce que recouvre cette évidence du lien naturel entre l'écriture et la connaissance. Sur ce plan, les investigations ont porté sur les tensions entre son positionnement vis-à-vis de l'écrit institué et son positionnement vis-à-vis de l'institution de sa propre écriture, ou sur celles du fait de l'élaboration de son écriture. S'autoriser à écrire pour éditer par exemple, ou se faire reconnaître par son écriture pour faire valoir ses expériences, autant d'actes qui revendiquent une légitimité. En arrière-plan, une référence commune relativise ce qui peut apparaître contradictoire en première approche : l'éducation populaire instaure des rapports à l'écrit et au savoir dans une perspective qui conjugue projet de société avec développement personnel de tous au sein d'un collectif.

Effectivement l'éducation populaire se retrouve bien dans cette oscillation entre l'écrit oppresseur et l'écriture émancipatrice, entre le savoir académique et la connaissance créatrice. Les échanges dans le groupe illustrent également ce balancement, l'imitation servile de modèles éclate en sources d'inspiration et de découverte, l'académique d'un moment se réapproprie en devenant créatif dans l'instant suivant. Il ne s'agit pas d'univers manichéens, mais ce sont des processus de déconstruction/reconstruction, de dérapages plus ou moins contrôlés hors des logiques constituées.

■ ...c'est ç'ui qui écrit qui sait

Alors, absorber au préalable une dose de savoir écrire pour savoir le reste ? L'écrit à la base de tous les autres savoirs ? Ce serait une évidence que d'ingurgiter une tranche d'alphabet avant d'accéder aux mots ? Et pourtant les choses ne se sont pas passées aussi simplement pour les un(e)s et les autres. Comme si l'écrit rôdait partout sans qu'on le lui demande, tantôt approprié ou apprivoisé tel que, tantôt capturé ou dressé pour des fins particulières.

Pas besoin de connaître l'écriture pour être marqué du sceau de l'écrit : dans les heures qui suivent leur naissance, les nouveau-nés en France se voient immatriculés, nommés et prénommés. Ces chiffres et ces lettres sont inscrits dans un registre d'état civil, puis durant toute leur vie enregistrés, courant de puce en puce dans des mémoires mortes et imprimés sur des papiers dits d'identité. Sans ce rapport immédiat à l'écrit, le nouveau-né n'existe pas socialement. Ainsi aux « sans-écrit » toute réalité est déniée, ou presque : quelques « sans-papier » toutefois subsistent, pourvu que leur allure ne se remarque pas sur la place publique. Le contrôle au faciès consiste en fait à demander des écrits d'identité. Aussi la chasse à la personne sans-papiers revient-elle périodiquement à l'honneur, un prolongement inconscient, peut-être, de « la lutte contre l'illettrisme ». De toute façon, l'écrit institue les individus dans une société, et hors de la société avec les avis d'expulsion.

Pas besoin de mettre la main à la plume, au stylo ou au clavier pour voir le cours de sa vie entraîné dans les sinuosités de la cursive ou balisé par les bâtons de la scripte. Ainsi la constitution, les codes civil et pénal, les encyclopédies, les écrits sacrés..., textes en quantité conçus pour être suivis à la lettre, et certains d'entre eux ont force de loi. Les logiques de l'écriture et celles de la langue écrite sont projetées sur l'organisation de la vie en société : l'alignement, le listage, le quadrillage des tableaux, la mise en ordre, l'avant et le pendant et l'après, l'unité de temps et de lieu et d'action... Ce passage de l'auditif au visuel, ou autrement considéré de l'uni- au bidimensionnel, bien des études¹⁷ l'ont décrit, avec toutes les répercussions sociales au plan des systèmes de représentation, du repérage dans le temps et l'espace, des modes de mémorisation. Elles montrent également, ces études, que les civilisations de l'écrit se sont développées sans pour autant que tout le monde sache lire et écrire. La référence à l'écrit s'est imposée progressivement partout, l'écrit sacré, l'écrit juridique, l'écrit propre à la comptabilité, l'écrit scientifique, l'écrit littéraire, pendant que l'écriture demeurait la prérogative de quelques corps sociaux ici ou là. L'abolition de ce privilège n'est pas achevée, et l'écrit tague les murs et bloque les écrans.

Il arrive que l'écriture sorte des lignes tracées à l'avance. La faute en incomberait-elle à la technique ? Sans elle, de toute façon, il n'y a pas d'écriture. Chaque fois que les supports et les outils se renouvellent, les pratiques et les usages sociaux scripturaux se multiplient. Aussi un manchot devant un micro peut-il voir ses paroles s'afficher sur un écran. L'écrit et l'oral s'interpénètrent de plus en plus. Une même langue produit plusieurs langages écrits : l'orthographe, la grammaire, le vocabulaire se plient aux contraintes techniques variables suivant les outils et aux règles d'ententes implicites appropriées aux relations entre les correspondants. Plus besoin d'autorisation préalable pour être lu dans le monde entier, les droits de scripteur s'étendent sans formalité au-delà des frontières. Ainsi les membres de notre groupe sont immergés dans cet âge de l'écriture numérisée, après en avoir traversé plusieurs autres : celui du porte-plume pour quelques-uns, puis celui du stylo à bille et de la machine à écrire.

Porteurs de plusieurs habitudes issues de traditions différentes, notre rapport à l'écrit est fait d'une multiplicité de modes de lecture et d'écriture et évolue continûment. Le bien écrire ne s'apprécie pas comme un bien absolu acquis une fois pour toutes, mais en fonction de son adéquation aux situations. L'environnement technique cependant ne rend pas compte à lui seul de l'élaboration de ce rapport. Sur cette toile de fond commune à tous (tous sont nés en France), chacun a découvert son propre parcours vers les mondes de l'écrit.

17/ Cf. les travaux de Jack Goody cités dans la bibliographie : *La logique de l'écriture*, Armand Colin, Paris, 1986 et *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, La Dispute, Paris, 2007.

Par exemple, les premiers contacts ont été très différents. Pour l'un, l'écriture était innée : « L'écriture, la lecture. Toute ma famille est concernée. Cernée. Pourtant, on n'en parle pas. Il n'y a pas besoin d'en parler. Elle est là, simplement. » Ou alors les premières représentations de l'écriture mettait l'écrit convenu hors de portée : « Les premiers gribouillis que je croyais être de l'écriture. « Qu'est-ce que ça veut dire ?, demandais-je à mon grand frère. « Rien », disait le grand frère. Me faisait faire des O et des A. « C'est pas écrire, ça, c'est dessiner ! Les grands ne comprennent rien. » Ainsi l'écrit invite parfois à un reniement de soi : « Enfant du peuple, j'accède à la culture bourgeoise et mes parents du peuple n'y peuvent rien. Ils l'ont voulu, ils ont payé pour ça, "se sont saignés aux quatre veines", m'ont éloignée d'eux pour mon bien, mise en pension pour mon bien... Je sais que je dois à l'école d'être instruite et rebelle. »

J'ai fini par vous lire. Aujourd'hui. Cet après-midi.

Et je vous ai reconnus, vous et tous vos frères et sœurs, vos fantômes dormant dans des tombeaux espagnols.

Votre mythique passé.

Je les ai tous reconnus, je me suis souvenu que je les connaissais, qu'ils faisaient partie de mon univers, désormais.

Je vous ai revus à la table familiale et solennelle, les livres sont ouverts, les plumes glissent sur le papier. Les mères écrivent, les pères lisent aux enfants, le journal est le pain quotidien. Seigneur, bénissez ce repas. Amen.

J'ai revu ma mère lisant, ma grand-mère écrivant, le *Courrier de l'Ouest* de mon grand-père. Le capharnaüm du magasin de l'autre grand-mère contenait des bandes dessinées, toutes neuves, pas encore érodées par l'humidité et les feuilletages malhabiles d'enfants inconnus. J'ai revu mes premières lignes d'écriture, les lettres à tracer, les lettres aux amoureuses. L'écriture est une joie, un bonheur décidé.

L'écriture, la lecture. Toute ma famille est concernée. Cernée. Pourtant, on n'en parle pas. Il n'y a pas besoin d'en parler. Elle est là, simplement. Ni une douleur, ni une victoire. Nous n'avons pas à nous affranchir, croit-on. Du coup, elle devient souterraine, subreptice. Comme tous ces liens tissés entre les êtres. Ces lignes de force masculines et féminines qui semblent gouverner secrètement mon hérité.

Faut-il écrire pour mettre au jour ce qui se cache. Faut-il à tout prix savoir. À quoi bon. On pourrait oublier. On pourrait taire – on le fait depuis longtemps, après tout. Pas même de quoi alimenter un fait divers. Pas de quoi alimenter un roman. Juste de quoi creuser une lézarde, écorcher lentement.

Tout le monde est passé par l'école où un rapport à l'écrit construit simultanément un rapport au savoir. « Beaucoup d'habitudes prises avec l'écriture pour montrer le savoir bien appris, pour répéter fidèlement les leçons. Une écriture sous condition : faire preuve de l'intelligence requise, du minimum nécessaire pour oser écrire. » Ce ne peut être qu'un passage. Pour un autre du groupe, « en dehors des écritures contraintes par l'école, la formation, le travail, je ne fus pas préoccupé par l'écriture. Toutefois l'écriture d'un long mémoire me fit découvrir que de l'écriture pouvait naître la pensée, et que ce que l'on produisait était toujours supérieur à ce dont on s'imaginait capable ». Découvrir et se découvrir à travers son écriture passe parfois par une rupture : « Ils [les mots] jonchent les sols, épuisés ou inertes, vidés de tout sens familial. Parfois alignés, avec tant de difficultés, en ordre logique. En sens inverse, ils pourraient tout aussi bien faire l'affaire. Stérilité de trace. Seulement paraître et disparaître. J'ai ainsi détesté le structuralisme. Alors les sentir danser sous les doigts, s'incliner en courbes élégantes, faisant le plein de grâce, déliant leurs muscles assouplis. Les entendre, encore tout parfumés, chuchoter sur le papier leurs origines séculaires. » Pour chacun, il y a une appropriation singulière de l'écrit. Quelle que soit la méthode, l'écriture ne s'apprend pas, elle se prend, elle se vit et inscrit l'histoire du sujet écrivant avec celle des autres.

Les supports de formation

Ni instrumentation ni instrumentalisation

Pourquoi parler de « support » au lieu de se référer à la notion d'« outil » ou d'« instrument » de formation ? Il ne s'agit pas d'une coquetterie stylistique. À la notion de support est attachée l'idée que, au-delà du dispositif, des consignes et des productions, il y a autre chose qui est mis en œuvre dont le support est la voie d'accès. Et cette « autre chose » constitue l'essentiel. Cela revient à dire que les supports n'ont aucun sens si on les envisage et les utilise pour eux-mêmes, déconnectés des intentions et des problématiques théoriques en regard desquelles ils ont été élaborés. De ce point de vue, nous mettons en garde contre la tentation d'une utilisation instrumentale de ces supports. Tombe assurément dans ce travers de *l'instrumentation* le formateur qui les met en œuvre en pensant naïvement qu'ils produiront à eux seuls les processus de mise en histoire et en écriture. Il s'agit là du meilleur moyen d'échouer. Rappeler la distinction entre support et instrument, en même temps que l'indispensable prise d'appui sur de solides éléments théoriques pour accompagner un groupe récits de vie et/ou un atelier d'écriture, est une nécessité. D'autant plus que l'ère de « l'ingénierie » pédagogique – dans laquelle nous sommes largement immergés – avec son incontournable arsenal de techniques de l'ordre du « prêt-à-former », n'incite pas à ces prudences méthodologiques.

Cette dérive méthodologique risque de sacraliser les supports. Il existe aussi des processus et tentations d'*instrumentalisation* qui interrogent l'éthique professionnelle. Ici ce ne sont plus les supports mais les personnes qui sont concernées. Plus précisément, on vise là des démarches de récit de vie et d'atelier d'écriture mises en place par un formateur-chercheur dans le but de nourrir ses propres travaux de recherche sans toujours en informer les participants qui lui fournissent gracieusement et à leur insu un ensemble de données. On voit là que la dérive consiste à traiter les personnes non comme des sujets de la démarche, mais comme des objets en les déposant de leur histoire et/ou de leurs écrits. Toutes choses que le contrat cherche à prévenir. Il faut ajouter que la poursuite d'un objectif de recherche à travers le recueil de récits de vie et/ou de productions écrites, dans un contexte de formation, n'est pas entièrement à exclure. Et cela, à condition que les narrateurs en soient informés, donnent leur accord explicite et s'inscrivent comme coauteurs de cette démarche. On reviendra sur ces questions à propos de l'approche clinique.

Les supports dont il va être question sont ceux qui, dans notre pratique de groupe de recherche-participation ont structuré notre propre démarche d'implication. Plus précisément, ces supports empruntent largement à deux des dispositifs d'implication et de formation proposés par l'Institut international de sociologie clinique (IISC). Il s'agit du séminaire « Roman familial et trajectoire sociale » qui a été créé par Vincent de Gaulejac, avec le concours de Michel Bonetti et de Jean Fraisse ; et du séminaire « Le sujet dans son rapport au savoir », créé par Alex Lainé et Roselyne Orofianna. Nous avons toutefois introduit des modifications dans ces supports. En particulier, au sein du séminaire « Le sujet dans son rapport au savoir », nous avons construit un support spécifique à notre groupe et consacré au rapport du sujet apprenant avec l'écrit (écriture et lecture.)

Les supports « Roman familial et trajectoire sociale »

■ Intentions poursuivies

Elles s'appuient sur deux concepts voisins et distincts à la fois (leur distinction a été posée par Heidegger et reprise par Paul Ricœur). Il s'agit des concepts d'*historialité* – le fait pour l'homme

d'être inscrit dans une histoire avec un devenir, d'être constitué d'une trame temporelle – et d'*historicité* – entendue comme capacité qu'a l'homme, à partir de l'analyse réflexive de son histoire passée, d'infléchir le cours de son histoire présente et à venir.

Les intentions poursuivies consistent, pour chaque participant, à travailler les questions suivantes :
– Qu'est-ce qui a fait que je suis ce que je suis ? (historialité.) Ce sont là, d'une part, tous les déterminismes, influences sociales, culturelles, traversées de mon histoire individuelle et familiale par l'Histoire environnante ; et d'autre part, tous mes choix, décisions, projets, actes personnels ;
– et une fois que je l'ai mis au jour : Que puis-je, aujourd'hui et demain, faire de tout cela ? (historicité.)

Autrement dit on a affaire ici à un objectif général de connaissance de soi et de développement personnel qui recoupe la juste formule de Vincent de Gaulejac : « L'individu est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet¹⁸. »

■ Les supports de la démarche

On a recours à plusieurs supports successifs. Ce qui contient l'idée d'une démarche progressive à travers quatre productions écrites ou graphiques qui seront, tour à tour, affichées puis présentées oralement au groupe et travaillées collectivement.

En dessinant l'arbre généalogique, je crée une mythologie.
Je sais que les mythes sont les fondateurs des civilisations.
Ainsi j'instaure ma civilisation.
Les tombeaux espagnols, à la cime du houpier, me construisent bohémienne, châtelaine, voyageuse, conquérante et brune, joyeusement brune, blanche bientôt. Apatride aussi et forcément triste. Que font-ils en terre vendéenne, ces restes d'hommes et de femmes venus de loin il y a longtemps ? Comme eux j'ai envie de partir et j'ai peur de partir. Ils ont décidé que je naîtrai ici et j'y vis encore.
Quels visages avaient-ils ces lointains ancêtres ? Étaient-ils arrivés par bateau dans un port de Vendée, ou bien en roulotte par les chemins incertains ? Quelle était leur fuite, quel était leur projet ?
Il m'arrive d'être seule les matins de ma vie.
À l'orée d'une branche, je me tiens fermement. Ils sont tous là en moi, ces noms que j'ai inscrits sur l'arbre des générations. Leurs images, leurs silhouettes, leurs voix, leurs vies, je les porte comme un bijou. Je pensais à eux sans le dire, avant d'avoir dessiné, des racines à la cime, l'arbre de ma famille.
Mais il m'arrive d'être seule les matins de ma vie, je vous le dis. Et je ne sais rien de cette solitude. Ce que je sais est qu'elle vient après des cris d'enfants, des jardins d'amis, des amours rêvées, des douleurs dans le corps, des sommeils perturbés, des ignorances immenses. Aujourd'hui, je suis dans le chagrin. Celui de la perte, l'immense chagrin de la conscience de la mort à venir. Et j'écris pour conjurer le sort.
Qui tiendra ma main le jour de ma mort ?

Quels sont mes prénoms – y compris les diminutifs ? À ma connaissance, qui les a choisis, et pourquoi ? Ce premier travail, en apparence anodin, fait émerger l'histoire familiale, les processus d'identification (ceux à qui et ce à quoi nous avons été identifiés, aussi bien que ceux à qui et ce à quoi nous nous sommes identifiés), et la grande Histoire (les classes sociales, les règles religieuses de la nomination, les traditions locales et autres ancrages dans les cultures régionales...).

18/ GAULEJAC V. (de), *La névrose de classe*, Hommes et groupes éditeurs, Paris, 1987, p. 27.

Le dessin du projet parental (ou les projets parentaux) de profession et vie dont chacun a été l'objet.

L'arbre généalogique sur au moins trois générations (grands-parents, parents et ego) en précisant les statuts socioprofessionnels occupés, les niveaux d'études, les engagements idéologiques et les « histoires de famille ».

La flèche du parcours socioprofessionnel. Chacun présente sur une flèche du temps les étapes de son parcours de formation et de profession qu'il retient comme marquantes. Au-dessus, il mentionne les faits sociaux, historiques, politiques et les courants d'idées contemporains de ces étapes. Au-dessous, il situe les événements concomitants de sa vie personnelle.

La problématique « Roman familial et trajectoire sociale » (RF-TS)

■ L'articulation psychique/sociale

Dans l'intitulé du séminaire, le plus important est peut-être la conjonction de coordination « et ». Cela signifie que l'on se situe à l'*articulation* entre des processus psychiques (le roman familial, par exemple) et des processus sociaux (la trajectoire sociale, par exemple). Et articulation ne veut pas dire juxtaposition.

Un exemple permettra de préciser l'articulation entre ces deux types de processus. Il s'agit d'une problématique appartenant à l'histoire familiale de l'un de nous.

Elle relève de l'invalidation et même l'auto-invalidation d'un père dans le fonctionnement familial ; invalidation dont l'une des traductions était l'absence de reconnaissance dont ce père était l'objet de la part de ses trois fils. Première source ou premier facteur de cette invalidation : l'Œdipe. Que trois fils soient liés à leur mère et tentent de mettre leur père à distance est une affaire courante, psychologiquement parlant. Ce qui est moins courant, c'est qu'ils y parviennent.

Second facteur de cette invalidation : le père était ouvrier, la mère institutrice. Dans la distance des positions professionnelles occupées se jouaient un écart de classe et un écart de culture défavorables au père. Les faits sociaux et le processus psychique se combinaient pour opérer cette invalidation.

■ La trajectoire sociale

Il vaudrait sans doute mieux parler de « parcours » que de « trajectoire ». La trajectoire est, en effet, un concept de balistique qui évoque le mouvement d'un mobile dont la direction, l'amplitude et la vitesse sont entièrement déterminées par l'impulsion donnée au départ. Avec *la vie humaine*, on a affaire à des *mouvements beaucoup moins prévisibles et déterminés*.

Le concept de trajectoire sociale appartient à la sociologie de la mobilité sociale, c'est-à-dire à l'étude des positions et changements de positions sociales – principalement professionnelles – opérées par un individu au cours de sa vie et par rapport aux positions socioprofessionnelles de ses ascendants.

La mobilité sociale est un phénomène historiquement daté et socialement situé. On se situe là du côté des structures sociales, de ce que Daniel Bertaux nomme le sociostructurel.

– Jusqu'aux années 1950, la société française est une société bloquée. On naissait à une place qui était celle de ses parents et on y mourait. C'était une société stable et fortement cloisonnée qui interdisait aux classes inférieures de s'élever. Ce qui faisait dire à Paul Nizan, dans le récit de la vie de son père : « Les bourgeois, ce sont des hommes qui peuvent changer d'avenir et qui ne connaissent pas toujours la figure qu'il prendra¹⁹. »

19/ NIZAN P., *Antoine Bloyé*, Grasset, Paris, 1993, p. 35.

- À partir des années 1950, ce sont les Trente Glorieuses qui se caractérisent par une forte mobilité ascensionnelle. La trajectoire classique est alors : grands-parents, paysans ou ouvriers ; enfants, instituteurs ; petits-enfants, professeurs, médecins, ingénieurs.
- Les années 1980-1990 et suivantes se définissent par une très forte mobilité sociale, mais on ne sait pas dans quelle direction elle s'opère. Elle est imprévisible, elle peut – pour un même individu – être aujourd'hui ascensionnelle et demain descensionnelle. On dit que « l'ascenseur social » est « en panne », c'est-à-dire que personne n'est assuré d'occuper une place sociale supérieure, ni même égale, à celle de ses parents. On est dans l'ère de la « lutte des places » (Vincent de Gaulejac), c'est-à-dire dans l'ère de la lutte de chaque individu pour se faire une place et la maintenir.

Tout cela, c'est l'aspect objectif des trajectoires sociales. Mais on ne saurait s'en tenir là. Car en deçà des faits sociaux objectifs relevant du sociostructurel, il y a des *processus sociosymboliques* (représentations collectives, systèmes de valeurs, idéologies) qui existent dans les têtes des individus et à travers lesquels s'expriment les désirs, aspirations et imaginaires des sujets. Le sociosymbolique est l'intermédiaire entre les structures sociales et le psycho-individuel. Le maillage, l'articulation entre processus sociaux et processus psychiques se situe ici.

De ce point de vue on doit même parler d'une double articulation.

Première articulation : sous la trajectoire sociale, il y a des facteurs psychiques qui soutiennent le processus objectif de mobilité. Ce sont les désirs, les projets, les aspirations. Ainsi, au début du siècle, dans les classes basses, la « non-mobilité » sociale était soutenue par un « non-projet » ou un projet négatif : il ne fallait pas être envieux, vouloir s'élever, prétendre « péter plus haut que son c... », il fallait rester à sa place, celle que l'ordre des choses, ou Dieu, avait fixée.

Au contraire, au cours des Trente Glorieuses, on est fortement travaillé par des projets d'ascension professionnelle, on veut s'élever, progresser dans l'échelle sociale.

Aujourd'hui les choses sont plus complexes, le projet n'est pas de monter à tout prix, il est d'abord de trouver une place et de la garder.

Seconde articulation : les processus de mobilité sociale ont des effets psychiques sur les sujets qu'ils concernent. Globalement ces effets peuvent prendre les formes suivantes :

- L'ascension sociale produit à la fois de la fierté et de la culpabilité. Fierté, parce que l'on montre de quoi une fille ou un fils d'ouvrier ou de paysan modeste est capable. Culpabilité, parce que en « réussissant » on s'éloigne, voire on trahit.

- La descension sociale produit immanquablement de la honte, le sentiment que l'on est incapable de réaliser les espoirs dont on était porteur ou, en tout cas, d'être à la hauteur de la famille à laquelle on appartient.

- Il reste que lorsqu'il y a blocage des possibilités de s'élever, comme c'est le cas dans les classes populaires de la société du début du siècle, on a affaire à des effets psychiques qui se définissent en termes de dégageant vers les voies de l'imaginaire et du roman. C'est alors que les bergères épousent des princes et les secrétaires leurs patrons. L'amour est imaginaiement capable de lever les barrières de classe.

C'est ici que l'on rencontre le roman familial, comme on le voit dans les romans-photos.

■ Du Roman familial à la légende de soi

Le concept de roman familial appartient à la psychanalyse freudienne²⁰. Dans la perspective de Freud (que prolongent les travaux de Marthe Robert), à la source de ce roman des origines, se trouvent deux expériences vécues par l'enfant.

La première est « l'idylle familiale²¹ » de « l'enfant-roi ». En effet, tout au long de

20/ « Le roman familial des névrosés », in FREUD, *Névrose, psychose et perversion*, Presses universitaires de France, Paris, 1972.

21/ ROBERT M., *Roman des origines et origine du roman*, Gallimard, coll. « Tel », Paris, 1977, p. 44.

la petite enfance, la dépendance du jeune enfant est telle qu'il doit tout à ses parents. Ces derniers sont donc investis comme « tout puissants » et « tout aimants » à la mesure de l'intérêt et des soins qu'ils lui prodiguent. En retour l'enfant voue admiration et amour extrême à ses parents.

La seconde expérience est la découverte par le même enfant, avec les progrès de sa socialisation et avec sa scolarisation, qu'il existe des parents différents des siens, parce que plus forts ou plus riches ou plus aventuriers, socialement et culturellement mieux placés que les siens. (Il arrive que la différence soit à l'inverse : le fait pour un enfant dont les parents occupent une place élevée, de souffrir de cet écart distinctif.) C'est la première conscience de la réalité sociale. Dans tous les cas, cette découverte de la différence ne tombe pas dans la psyché d'un innocent, car elle contient une remise en cause, une critique potentielle des parents réels. Et cette potentialité va trouver l'occasion de se réaliser avec la fin de « l'idylle familiale ». La relation idyllique ne dure pas ou plutôt elle est menacée par plusieurs événements. Tout d'abord en grandissant l'enfant est amené à développer son indépendance vis-à-vis de ses parents qui cessent de lui prodiguer les mêmes types de soins que ceux dont il était l'objet jusqu'ici. Ensuite ce relatif détachement s'accompagne parfois du constat que c'est désormais un frère ou une sœur plus jeune qui occupe la place de l'enfant-roi. Et cette découverte nourrit des sentiments d'abandon injuste, de rivalité et de jalousie.

C'est sur ces bases que l'enfant va construire son roman familial. Il va s'imaginer que ses parents réels ne sont pas ceux avec qui il vit, ceux qui ne l'aiment pas à la mesure de ses aspirations, mais d'autres parents, au statut plus élevé et plus prestigieux. Ces parents imaginaires ont dû, pour des raisons indépendantes de leur volonté, le remettre aux parents sociaux avec lesquels il vit. Et surtout ces parents imaginaires lui vouent un amour sans limite. On voit ainsi que le roman familial, sous la forme du fantasme de « l'enfant trouvé²² », est une fiction qui permet de retrouver imaginativement l'amour supposé perdu dans la réalité. Freud remarque d'ailleurs que les parents imaginaires, bien que plus prestigieux que les parents réels, leur ressemblent par plus d'un trait ; signe que ceux-là représentent ceux-ci. On voit en même temps que ce roman des origines remplit une fonction de réparation ou, au moins, de gratification narcissique, puisque l'enfant est censé hériter du prestige et de la plus-value de qualités et de vertus qu'il attribue à ses parents imaginaires.

En fait il existe une seconde forme de roman familial qui se manifeste à l'adolescence, c'est celle du « bâtard²³ », c'est-à-dire la fiction selon laquelle l'adolescent s' imagine que sa mère « sociale » est bien sa mère génétique, mais cela ne vaut pas pour le père. La mère est supposée l'avoir conçu avec un autre homme plus prestigieux que le père social. Cette seconde forme du roman familial est liée à une représentation « réaliste » de la sexualité qui faisait défaut à l'enfant de la première forme de roman.

On rencontre le roman familial au sens strict, de temps à autre, dans le cadre des récits de vie en groupe. Mais on a beaucoup plus souvent affaire à l'une de ses manifestations plus large. Certains la nomment « légende familiale », d'autres « légende de soi » (Gilles Ferry²⁴). Les légendes (familiale ou de soi) ont ceci de commun avec le roman familial tel que Freud le découvre : tous portent sur la question des origines. Et ils sont le fait de récits, de *scenarii* qui réalisent, sur le plan de l'imaginaire, des aspirations et désirs bloqués sur le terrain de la réalité. Outre le roman-photo, que l'on a évoqué précédemment, font partie du roman familial toutes les histoires, toutes les légendes que l'on raconte dans les familles et qui accèdent à l'idée que si l'on occupe une position modeste aujourd'hui, il n'en a pas toujours été ainsi comme en témoigne la position haute, voire le destin héroïque et prestigieux, de l'ancêtre, souvent fondateur de la famille, dont la légende raconte le parcours. Et cela joue même si les faits invoqués sont réels. Ce qui compte, ce n'est pas la vérité ou la fausseté des faits, c'est la fonction, le sens réparateur qui leur est donné. On retrouve ici, ce qui a été développé au chapitre « Le sens d'une démarche », p. 22, à propos de la différence entre cause et sens.

22/ ROBERT M., *Roman des origines et origine du roman*, Gallimard, Paris, 1977.

23/ ROBERT M., *op. cit.*

24/ FERRY G., « Histoire de vie ou légende de soi ? », in FILLoux J.-C. et al., *Analyse d'un récit de vie : l'histoire d'Annabelle*, Presses universitaires de France, Paris, 2005.

C'était lui, le grand-père, professeur de lettres, mais plus que cela. Des lettres comme un cœur de vie, celles des livres, celles que l'on forme pour les autres, celles qu'on transmet. La parole, les mots et les discours. Il semblait ne rien connaître d'autre, si, peindre, mais même cela il avait abandonné. Il vivait dans une illusion littéraire du monde, il craignait le monde derrière sa fenêtre.

Lui, le grand-père, écrivait aussi, des choses qui faisaient pleurer, ou rire. Lui, plus lumineux dans ses écrits et ses lectures que dans ses dits fâchés sur le monde.

C'est pour cela, à cause de cela. Difficile de parler du lien à la lecture et à l'écriture. J'ai longtemps considéré qu'il s'agissait de quelque chose d'intime, d'infiniment personnel. Je n'ai ainsi jamais vraiment été très à l'aise dans les discussions où l'on parle du dernier livre lu. Je ne sais pas parler littérature et je me sais pourtant façonnée par elle. C'est peut-être pour cela, à cause de cela. Comme quelque chose d'originellement ingéré. L'inévitable. Je n'ai eu besoin d'aucun effort pour y accéder. C'était là, sous ma main, le cuir durci et velouté des vieux, l'odeur moisie des transportés, conservés, collectionnés. Les grands pour voyager assis, les petits rouges pour politiser, les gris métallisés pour dompter le monde futur. C'était en bas de l'escalier le matin au réveil et le soir au coucher. Juste à ralentir le pas pour en emporter. Je ne les ai pas cherchés. Pas mérités ? Tous là comme des bons copains, paysage du quotidien. Dans la fratrie vous trouverez donc un ancien libraire devenu documentaliste, et un archiviste. Et puis un autre qui lui n'a pas ouvert cette page, ou bien l'a tournée, c'est selon.

Plus tard, quand le cœur m'a poussée loin, j'allais dans les lieux où ils m'attendaient. Un phare. Suis revenue avec eux, plein la valise. J'écris, ils sont dans mon dos, je ne crains rien, tous les mots sont là, ancrés, bouées, talisman, radars. Les fidèles. Mes livres à moi. Ils sont là ils me suivent partout ; ils sont mon lien, ils me rassurent ; ils me calment.

Alors oui, trop facile tout ça. « On croit suivre son penchant, inventer sa manière [...] alors qu'on perpétue quelque chose que nous ont légué, sans y avoir jamais songé, nos ascendants ». Trop facile aussi l'usage des mots. Je les attrape au vol mais je ne les réfléchis pas. Je ne cherche pas et l'écriture devient pauvre. J'attends à chaque fois qu'elle me tombe dessus sans faire le pas vers elle. Difficile ainsi de dire ce que serait pour moi écrire. C'est trop là et pas assez en même temps. Peut-être ça, atteindre cette compréhension de ce qui nous meut, de ce qui nous enlise, de ce qui nous retient de le faire...

Le sujet dans son rapport au savoir

C'est la volonté de travailler précisément sur les questions de l'expérience du savoir et des multiples lieux où l'on apprend, et donc pas seulement à l'école, qui a amené Roselyne Orofiamma et Alex Lainé à construire ce séminaire. Ils sont en effet convaincus que les récits de vie sont des démarches tout à fait appropriées pour travailler cette question complexe et introduire davantage de lucidité, de fluidité et d'ouverture vers des pratiques inédites du savoir. Sachant que le séminaire RF-TS permet de rencontrer la question du rapport au savoir avec les joies mais aussi les souffrances, les échecs qui lui sont associés. Toutefois, cette rencontre demeure très limitée : ce n'est pas l'objet spécifique de ce séminaire que de travailler cette dimension du sujet et de son histoire.

■ Les intentions visées

Il s'agit de travailler les questionnements suivants : Quel sens les processus et produits du savoir revêtent-ils pour moi ? Que veux-je apprendre (et ne pas apprendre) ? De quels savoirs, méthodes, goûts et dégoûts d'apprendre, ai-je hérité ? Quelles sont les tonalités affectives dominantes dans mes expériences d'apprendre ? Quelles sont les places de l'écriture et de la lecture dans mon rap-

port au savoir ? Vers quels types de savoirs et selon quelles méthodes d'apprendre ai-je envie de me diriger ? Quels sont les motifs, mobiles et autres raisons de mes cheminements de pensée ?

■ Les supports

La carte d'identité du sujet apprenant : « mes territoires de savoirs »

- *Mes héritages de savoirs*: statuts socioprofessionnels des parents et grands-parents ; Quels savoirs étaient mobilisés par ces métiers ou fonctions ? Quelles valeurs leur étaient reconnues ? Quels étaient les niveaux d'études ? Que représentaient le savoir, l'écriture et la lecture, au sein de ma famille ?
- *Mes identités*: formations académiques – initiales et continues –, les identités professionnelles (avec les savoirs associés) qui ont servi à me désigner. À quels métiers ou activités je m'identifie, zones d'activités personnelles (exemple bénévolat, autres sources d'apprendre...).
- *Mes valeurs et perspectives*: Que représente(nt) pour moi le(s) savoir(s) ? Vers quels horizons de savoir je voudrais aller (en construction, en projet, en rêve...)?
- *Les questions* que je me pose aujourd'hui en lien avec mon rapport au savoir.

Images de l'apprenant sur le chemin du rapport à la lecture et à l'écriture. Consigne proposée : *Quand je pense à mon histoire ou mon parcours d'apprenant du point de vue de mon expérience de la lecture et de l'écriture, quelles situations singulières significatives me viennent à l'esprit ? En choisir deux ou trois et représenter chaque situation sous forme d'un dessin.*

Mon histoire avec les questions du savoir

Consigne proposée : *Écrire un texte qui dise comment, aujourd'hui, je vois mon rapport au savoir comme processus et comme produit – y compris mes perspectives et interrogations (on peut revenir sur celles qui ont été évoquées au début ou s'attacher à d'autres que l'on souhaite aborder.)* *Choix libre du genre et du style (autobiographique [identité auteur, sujet de l'énonciation et sujet de l'énoncé] ou autres, prose, poésie, dialogue...).*

Réapprendre

Avec le temps, avec les tout petits avantages de l'âge, il reprenait en main et en tête ce qui lui restait de ses savoirs, ceux qu'il avait longuement acquis à l'université pendant le temps de l'impatience. Il les découvrait à nouveau et se disait qu'il les avait appris trop tôt, à un moment où ils n'avaient d'autre signification que celle de la réussite à l'examen ou d'une occasion de briller en compagnie pour plaire et s'affirmer. Aujourd'hui il revisitait ses savoirs anciens, il les rattachait enfin à sa vie en les faisant lentement tourner dans la lumière de son expérience. Il se souvenait alors de l'impératif catégorique de la morale de Kant : « Agis toujours de telle sorte que tu traites l'humanité, en ta personne comme en celle d'autrui, jamais seulement comme un moyen, toujours aussi comme une fin. » Il se souvenait avoir appris par cœur cette longue injonction, simplement parce qu'elle était une pièce du puzzle conceptuel du système philosophique kantien. Sans cet impératif, l'agent est déterminé à agir de l'extérieur, par un but autre que l'action envisagée en elle-même et pour elle-même. Pas de liberté possible comme autonomie de la volonté. L'édifice kantien s'effondre. Système clos sur lui-même qui n'obéit qu'au seul souci de cohérence interne du dispositif théorique.

Mais aujourd'hui, la donne était tout autre. Il se remémorait cette même injonction. Elle voyageait dans sa tête accompagnée de la foule des expériences concrètes qu'il avait vécues. Cheminaient avec elle les corps et les visages de ceux qu'il avait vu être maltraités sur le front du travail, ceux – y compris lui-même – dont l'activité avait été un jour captée et détournée par le hiérarque qui en fit son miel de carrière, les laissant là, comme dépossédés d'une part d'eux-mêmes, floués, traités comme des choses périssables qu'on jette après usage. Il découvrait alors l'immoralité foncière du monde du

travail, du couple commandement/obéissance. Il comprenait – sans absoudre – que le maître s'avilit, atteint sans le savoir sa propre humanité, notre humanité à tous, quand il traite l'autre comme un esclave. Il comprenait alors sa propre colère à être informé des exactions commises à des milliers de kilomètres de lui, le sentiment qu'il éprouvait alors d'être blessé dans sa propre chair. Il comprenait les raisons qu'on a d'enrager et de s'engager.

Il revenait à ses savoirs anciens. Il en acquérait aussi de nouveaux. Mais d'une autre manière. Il lisait Spinoza, l'Éthique pour la première fois, le remplacement du Bien et du Mal – normes absolues, abstraites, transcendantes – par le Bon et le Mauvais pour chacun de nous – réalités relatives, concrètes, matérielles, immanentes. Il comprenait que, pour lui justement, certaines rencontres avec des idées, avec des corps aussi, avaient été bonnes, fastes même, pensait-il. Il en était sorti grandi, augmenté dans son pouvoir d'agir, de penser, d'éprouver. Il en avait ressenti de la joie.

Il se souvenait aussi que d'autres rencontres, avec d'autres idées et d'autres corps, lui avaient été profondément néfastes. Il en était sorti diminué, empêché, humilié, comme mis à ras de terre. Il en avait éprouvé une profonde tristesse et du ressentiment.

■ La problématique du rapport au savoir

Quelques remarques et distinctions préalables

Le concept de rapport au savoir a été produit et continue d'être travaillé par deux chercheurs et leurs équipes respectives : Jacky Beillerot²⁵ avec l'équipe Savoirs et rapport au savoir de l'université de Paris X-Nanterre ; Bernard Charlot avec l'équipe Escol de l'université de Paris VIII.

Ces deux courants de recherche se connaissent, dialoguent ensemble – y compris par ouvrages interposés (*Du Rapport au savoir* de Bernard Charlot, éditions Economica 1997 et *Formes et formation du rapport au savoir* de Nicole Mosconi, Jacky Beillerot et Claudine Blanchard-Laville, éditions L'Harmattan, 2000, en font preuve.)

L'une des grandes différences entre les deux tient aux référents théoriques qui soutiennent leurs travaux respectifs. Pour ce qui concerne l'équipe de Paris X, la référence majeure est la psychanalyse, pour l'équipe Escol, ce sont davantage la sociologie et une conception des faits psychiques, non exclusivement centrée sur la psychanalyse, qui éclairent son approche du rapport au savoir.

Néanmoins et si l'on tient compte de ces différences, l'une et l'autre approches sont d'accord sur un certain nombre de points.

Le *rapport au savoir* ne se confond pas avec le *rapport à l'école*. Un élève peut aimer l'école, parce qu'il y rencontre des copains, et détester les apprentissages qui lui sont demandés.

Le *rapport au savoir* ne se confond pas davantage avec le *rapport aux savoirs*. Même si les deux sont évidemment liés. Pour le dire autrement, il convient de distinguer le savoir (ou les savoirs) comme objet (le nom) et le savoir comme processus (le verbe), ce que Charlot désigne par l'expression « le processus d'apprendre ». Car c'est bien ce processus qui est en jeu lorsque l'on se demande à propos de la réussite, comme des « échecs » dans l'apprentissage : Qu'est-ce qui fait que les uns apprennent aisément, voire avec plaisir, tandis que d'autres n'apprennent pas ? Qu'est-ce qui soutient et mobilise un apprenant dans le processus d'apprentissage ? Et, *a contrario*, qu'est-ce qui fait obstacle à cette mobilisation ? (Le concept de « mobile » pour Charlot, et celui de « désir » pour

Beillerot, sont préférables à celui de « motivation » qui engage une vision comportementaliste de l'apprendre où ce qui est censé « motiver » est une réalité

25/ En 2005, Jacky Beillerot est décédé, mais l'équipe de **Savoirs et rapports au savoir** continue de travailler.

extérieure au sujet – le bon point, la récompense et la punition...) On peut formuler cela en disant que dans une perspective comportementaliste et motivationnelle, le savoir et l'apprendre sont des moyens d'atteindre une fin extérieure. Tandis que l'on découvre que précisément les élèves qui réussissent sont ceux pour qui le processus d'apprendre est en lui-même un plaisir.

On peut néanmoins passer du savoir contrainte au savoir plaisir, ainsi cette professeure d'EPS à qui on demandait comment dans ses études elle avait fait pour ingurgiter les schémas d'anatomie rébarbatifs du manuel de Castaing et Brizon expliquait qu'elle avait fait de cet apprentissage un jeu avec système de gains et de pertes.

La question du plaisir dans le processus d'apprendre est donc centrale. Et plus généralement, aussi bien Charlot que Beillerot sont d'accord pour dire que le fond de l'affaire tient au problème du sens donné par l'apprenant au processus d'apprendre. Le rapport au savoir est la « relation de sens, et donc de valeur, entre un individu²⁶, ou un groupe, et les processus et produits du savoir²⁷ ».

C'est dire aussi que l'approche du rapport au savoir requiert une théorie du sujet apprenant, sujet qui veut ou ne veut pas apprendre, sujet pour qui le savoir a ou n'a pas de sens, produit ou non de l'intérêt et du plaisir (dans savoir, il y a aussi saveur, c'est là une des étymologies du mot). On se rappelle ici qu'il ne peut y avoir de sens que par et pour un sujet. Cette théorie du sujet ne sera pas la même pour Beillerot et pour Charlot. Ici la différence de référents théoriques joue à plein. Il faut cependant ajouter que dans la donation de sens opérée par un sujet, les échos entre l'objet ou le processus de savoir, et les héritages, les appartenances sociales qui caractérisent le sujet en question, sont essentiels. Tout ne se réduit pas à une quête de plaisir fondé sur le désir et la pulsion. Bref, la donation de sens est à la fois déterminée par des facteurs psychiques et par des processus sociaux.

Plus précisément, et là on se situe dans la perspective de Beillerot, le rapport au savoir doit être entendu comme un *processus de construction et de filtration*.

On sait que deux apprenants, porteurs chacun de son histoire et de ses acquis, n'apprennent jamais la même chose au cours d'un même dispositif de formation. C'est dire que l'apprenant est, à sa manière, actif, sujet de son apprentissage.

C'est dire aussi que l'on n'apprend jamais tout des savoirs que l'on tente de nous transmettre. On apprend des unités ou des éléments de savoir. Or ces éléments vont jouer pour les apprentissages ultérieurs soit un rôle de facilitateur, soit un rôle d'obstacle. Surtout certains que Beillerot nomme

les « archi savoirs », c'est-à-dire ceux qui sont de l'ordre des structures de raisonnement et qui vont remplir la fonction de « moteur d'inférence²⁸ » ou, au contraire, « d'empêchement²⁹ » pour telle ou telle acquisition ultérieure avec laquelle ils sont en relation d'affinité, de cohérence, ou à l'inverse d'opposition. Dans « archi », il y a l'idée de principe, fondement, mais aussi celle de « trop-plein ».

Autrement dit, le rapport au savoir peut être défini comme « le récit intérieur », énoncé à mi-voix, inconscient, que le sujet apprenant s'adresse à lui-même, pour organiser/réorganiser les multiples unités de savoir qui sont les siennes, et singulièrement face à ce qui s'offre à lui comme savoir nouveau à acquérir, afin de lui donner/refuser un sens (positif ou négatif). « Processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social³⁰. »

26/ Dans la perspective de Beillerot, on parlera de sujet plutôt que d'individu. Et ce n'est pas le fait d'une coquetterie langagière. Cela traduit des options théoriques majeures.

27/ CHARLOT B., BAUTIER É. et ROCHEX J.-Y., *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Armand Colin, Paris, 1992.

28/ Ensemble de règles qui permettent de rationaliser. Système logique qui fait qu'un élément conduit nécessairement aux autres. Termes empruntés à l'informatique.

29/ Dans « archi », il y a les idées d'antériorité et de principe premier ; mais il y a aussi l'idée de trop-plein, comme lorsque l'on parle d'une salle « archicomble ».

30/ BEILLEROT J., *Le rapport au savoir*, in MOSCONI N., BEILLEROT J. et BLANCHARD-LAVILLE C., *Formes et formation du rapport au savoir*, L'Harmattan, Paris, 2000, p. 51.

Un exemple tiré de l'expérience personnelle de l'un d'entre nous : il a fait des études de philosophie au cours desquelles il n'a jamais travaillé, ni même pu lire un texte de Nietzsche.

Il se trouve que les archi savoirs sur lesquels il vivait avaient tout pour l'en empêcher :

- Sa mère, juive, l'avait mis en garde contre la réputation d'antisémitisme qui affectait la pensée de Nietzsche. Sa famille, militante communiste, renforçait tout cela avec le soupçon – justifié – que les thèses de Nietzsche remettaient en cause les valeurs de la démocratie, celles du plus grand nombre (que Nietzsche qualifie de « troupeau »). À cela s'ajoutait, toujours dans sa famille, un fort attachement aux valeurs de la rationalité systématique et de l'argumentation méthodique cartésienne, toutes choses auxquelles s'oppose frontalement la créativité d'une pensée qui procède par aphorismes, métaphores, poèmes.
- Tous ces éléments familiaux sont des savoirs, en tout cas, ils lui ont été appris au cours de son enfance, et ont joué comme des forces qui, à l'intérieur du sujet, venaient interdire la lecture du démon. Ce n'est que plus tard, avec le sentiment de regarder par le trou de la serrure un savoir interdit (de savoir à « voir ça »), et au prix d'un vrai effort, qu'il a pu lire Nietzsche.

Dit autrement, tout savoir nouveau requiert, pour être appris, d'être intégré aux savoirs dont le sujet est préalablement porteur. Cette intégration ne va pas de soi, surtout si l'écart entre les savoirs pré-acquis et celui qui s'offre à apprendre, est grand. Dans tous les cas l'intégration oblige à une restructuration du savoir préexistant du sujet. On découvre ici la justesse de la distinction posée par Jean-Marc Monteil dans *Dynamiques sociales et systèmes de formation*, entre *information*, *connaissance* et *savoir*. L'information, placée sous le primat de l'objectivité, est une donnée relativement extérieure au sujet. Elle est impersonnelle et peut être stockée et « travaillée » par des machines – l'informatique. La connaissance est située à l'autre pôle du processus cognitif, elle est le résultat d'une expérience personnelle faite par le sujet, comme telle elle est placée sous le règne de la subjectivité et elle est quasi intransmissible. Le savoir est une synthèse des deux : il est fait d'informations objectives qui sont appropriées, intégrées par un sujet.

Les acquis depuis lesquels s'opèrent cette sélection et cette restructuration sont les suivants :

- les savoirs acquis socialement, ceux qui ont été transmis par les parents, la famille, l'école, le monde professionnel, les valeurs ;
- les savoirs épistémiques, structures de raisonnement, orientations logiques : empirisme/rationalisme, idéalisme/matérialisme, atomisme/holisme, induction/déduction, subjectivisme/objectivisme, places relatives de la théorie et de la pratique³¹... ;
- des postures d'apprendre : autodidaxie, posture de disciple et d'apprenti, rébellion prométhéenne... ;
- les désirs, rêves, imaginaires, fantasmes, secrets, affects associés aux savoirs et à l'apprendre.

Mettre au jour quelques éléments de son rapport singulier au savoir pour augmenter la fluidité du récit intérieur qui le constitue, tel est, finalement, le but du séminaire consacré au sujet dans son rapport au savoir.

Il y aurait même à distinguer savoir et apprendre : on peut *vouloir savoir en refusant d'apprendre*.

Car apprendre requiert de la contrainte, de la soumission et même de la castration :

- admettre et accepter de ne pas savoir, au moins au début du processus ;
- se soumettre aux règles techniques de l'apprentissage ;
- accepter l'autorité de l'enseignant qui conduit l'apprentissage.

31/ « L'action met en avant bien d'autres complices que toutes vos algèbres : des pouvoirs, des besoins, des possessions. », NIZAN P., *Aden Arabie*, Éditions Rieder, Paris, 1931.

L'histoire de vie, ça commence quand ?

Cette question revient sans cesse dans la bouche de celles et ceux qui participent à un groupe histoires de vie. Elle se pose de manière très pratique : il s'agit en effet, pour le narrateur, de savoir comment préparer concrètement le récit qu'il va faire de sa vie en fixant une origine. Or cette question est proprement indécidable *a priori*. C'est au narrateur de fixer lui-même l'origine, en fonction de ce qu'il sait et pense de son histoire propre. On comprend bien que selon la nature des événements constitutifs du cours d'une histoire, certains vont s'imposer – et l'on pourrait dire certain va s'imposer – comme originaires, tandis que d'autres occuperont une position seconde.

Néanmoins, la réponse n'est pas entièrement soumise à la représentation et à la décision du narrateur. Les supports qui viennent d'être définis répondent au moins en partie à la question. En faisant une large place à l'histoire familiale, ils contiennent l'idée que l'histoire de vie d'un sujet ne se limite jamais à l'ensemble des événements qui adviennent entre sa naissance et le jour où il en entreprend le récit. Elle commence bien avant, en s'enracinant dans une histoire familiale dont il est l'héritier. Et elle continuera bien au-delà de sa mort à travers les processus de transmission dont justement la mise au jour est l'un des objets des sessions de récits de vie en groupe. Autrement dit, l'histoire de vie ne commence pas, elle continue et se poursuit comme passage d'une génération à une autre. La question de l'origine chronologique est moins importante que celle d'un point de départ logique choisi pour le sens qu'il révèle à travers les processus de transmission constitutifs de la trame de l'histoire. La littérature fournit des pages sur ce long et lourd héritage, ainsi ce passage de Pierre Bergounioux : « Tout ne commence pas avec nous. Le sol que nous foulons n'est pas vierge mais sillonné de traces enchevêtrées, hérissé d'interdits et de barrières, grevé de mains mortes. Des ombres inapaisées la parcourent. L'inné, c'est l'acquis antérieur, les pertes, aussi, surtout. C'est le récit lacunaire, effacé qui précède notre petit chapitre, celui que nous tentons d'écrire à la clarté de la conscience tardive, effrayante, qui nous a été concédée³². »

« L'autoportrait de l'écrivain »

Cette appellation « écrivain » est empruntée à Michèle Roux³³ : « Nous avons choisi le néologisme écrivain plutôt que scripteur ou écrivain pour traduire l'anglais *writer* qui veut dire les deux, c'est-à-dire à la fois celui qui rédige ou/et graphie. » De surcroît, le mot écrivain permet de mettre en évidence deux acceptions du suffixe « eur » : qui fait l'action (chanteur, lecteur) et qui a la qualité de (majeur, amateur). Et pour jouer avec le mot : c'est le début d'écrivain et l'aboutissement d'auteur, étymologiquement « celui qui s'autorise ».

L'histoire du support « L'autoportrait de l'écrivain » commence en 1987, lors d'un regroupement professionnel de conseillers techniques et pédagogiques Jeunesse et Sports de la région des Pays de la Loire, investis dans la lecture et l'écriture. L'année précédente avait eu lieu à l'université François Rabelais de Tours, un colloque intitulé « Histoires de vie en formation » où quelques-uns d'entre nous s'étaient passionnés pour ce thème, projetant des applications professionnelles en éducation populaire. En Pays de la Loire, c'était le début de notre investissement dans l'histoire de vie collective tandis qu'Alex Lainé poursuivait ses propres travaux sur les récits de vie en groupe comme démarches de formation et de développement personnel. Nous avons travaillé sur l'autobiographie du lecteur et construit collectivement une grille que nous avons testée ensemble, fidèles à cette méthode de recherche et d'implication. La trame de cette grille a servi de base à celle que nous utilisons aujourd'hui pour le portrait de l'écrivain ; elle en reste très proche. Elle a été pensée dans un premier temps pour les stagiaires du DEFA qui se préparent à écrire leur mémoire. Travaillant sur les processus d'écriture, il nous a semblé opportun de consacrer du temps à l'autoportrait pour des animateurs qui se lancent dans une écriture longue et dont un nombre non négligeable entretient avec l'écriture des rapports difficiles, douloureux ou conflictuels.

32/ BERGOUNIOUX P., *La puissance du souvenir dans l'écriture*, Pleins Feux, Nantes, 2000.

33/ Traductrice de *Comment les enfants apprennent à lire* de Frank Smith, Retz, Paris, 1980.

Puis, tout en gardant ses fonctions premières, cette grille est devenue «L'autoportrait de l'animateur» et s'est enrichie grâce à l'échange d'outils et de réflexion que nous pratiquons souvent en animation d'ateliers d'écriture.

Il y a désormais trois supports: «L'autoportrait du lecteur», «L'autoportrait de l'écrivain» et «L'autoportrait de l'animateur». Nous donnons ici l'autoportrait de l'écrivain qui est en lien direct avec notre propos.

■ Comment aborde-t-on le support?

Lorsque nous travaillons avec des groupes, nous faisons le choix de ne pas remettre la grille aux participants. Seuls les titres des grands points sont écrits au tableau, le détail est donné oralement au fur et à mesure. C'est d'une part pour éviter le côté trop didactique du questionnaire; mais surtout, d'expérience, nous avons constaté que la présentation orale détaillée du support où chacun note les items est un temps où progressivement se construisent un retour sur soi et ses pratiques d'écriture, un regard affiné sur son rapport à l'écriture. Au fur et à mesure des items proposés, la concentration est presque palpable. Cette façon de procéder permet ensuite de mettre en évidence la complexité des processus de mise à l'écriture, la «diversité des styles de comportement rédactionnel³⁴.» Cet apport technique vient contrebalancer le trouble fréquent généré par la proposition qui révèle certains affects pénibles. Mais les souvenirs qui surgissent peuvent aussi être agréables, voire jubilatoires et le plaisir à les écrire se lit sur les visages et les postures.

■ Déroulement du support

Présentation sans commentaires de la grille, item après item, en laissant à chaque fois cinq minutes pour commencer un inventaire. Cette phase d'écriture est de l'ordre de la prise de notes, de la liste.

Proposition d'écriture (une heure minimum): prendre tout ou partie des notes, pour construire un texte en choisissant un genre, une forme – carnet de bord, correspondance, dialogue, nouvelle, essai... –, choisir d'écrire en je, tu, on, elle, il... La grille et les matériaux doivent disparaître derrière ou dans le texte. Certains concentrent leur écriture sur un ou deux items choisis, d'autres évitent délibérément le rapport au passé et sont alors dans une approche synchronique de leur histoire avec l'écriture. Il ne s'agit pas de tenter l'impossible exhaustivité, ce thème d'écriture pourrait se prolonger des années durant.

À l'issue de cette écriture – ou le lendemain quand c'est possible –, on propose la lecture du texte écrit ou d'extraits de ce texte, à moins que la personne ne veuille pas lire et préfère donner ses commentaires sur son ressenti, les réflexions que ce travail a provoquées chez elle.

■ Commentaires sur «L'autoportrait de l'écrivain»

Les quelques éléments d'analyse concernant ce support mériteraient un long développement qui serait le point de départ de «ce qu'apporte l'histoire de vie à l'écriture», pan de la réflexion que nous n'avons pu mener.

Faire l'inventaire des situations d'écriture, c'est pointer la place, l'importance de cette pratique dans la vie courante. L'ethnologie a produit des recherches sur ce «foisonnement d'écritures ordinaires³⁵» et place en exergue de ses travaux, cette citation de Georges Perec dans *Espèces d'espaces*: «Il y a peu d'événements qui ne laissent au moins une trace écrite. Presque tout, à un moment ou à un autre, passe par une feuille de papier, une page de carnet, un feuillet d'agenda ou n'importe quel autre support de fortune.»

Cet inventaire a souvent pour effet l'étonnement devant son ampleur. En témoigne cette phrase d'un participant à un de nos ateliers: «J'ai compris que j'avais déjà beaucoup écrit. Ça m'a décomplexé.» C'est, bien sûr, un des objectifs.

34/ GUIBERT R., *Former des écrivains*. Septentrion, Québec (Canada), 2003.

35/ FABRE D. (sous la dir de), *Écritures ordinaires*, P.O.L./BPI, Paris, 1993.

AUTO PORTRAIT DE L'ÉCRITEUR

1 – Ce que j'écris

- Chaque fois que je prends un crayon, ou que je me mets à l'ordinateur.

2 – L'environnement de mes écritures

- Quand? Où? À quelle fréquence? Combien de temps? Périodes de vie propices ou non.
- Rituels éventuels.
- Brouillon ou non.
- Pratiques individuelles et collectives.
- Où sont les crayons chez moi?

3 – Mes plaisirs/mes difficultés

- D'ordre technique (calligraphie, orthographe, syntaxe...).
- D'ordre psychologique (confiance, peur, inhibition, désir...).
- D'ordre matériel (conditions existantes ou non : lieu, temps, disponibilité...).
- Quelles conditions favorisent l'écriture: rapport à soi/à l'autre/au savoir...

4 – Au passé

- Mes ascendants et l'écriture : l'écrit faisait-il partie de leurs pratiques?
- Aussi loin que remontent les souvenirs :
 - mes débuts en écriture ;
 - le premier écrit sur lequel on a porté une appréciation, un jugement ;
 - le plus mauvais souvenir et le meilleur (si le mauvais souvenir ne s'impose pas, ne pas le chercher).
- Si elles existent, quelles lectures ont suscité l'écriture? Quels « modèles »? Un auteur important? Un passeur? Retrouvez le contexte.

5 – Au présent

- Les statuts que je m'autorise et ceux que je m'interdis : ne pas écrire, écrire pour soi, à quelqu'un, à destination des autres, à la place des autres, au nom des autres, pour se défendre, pour impressionner...
- L'écrit le plus récent sur lequel on a porté un avis, une appréciation, un jugement.
- Les lectures qui me portent à écrire.
- Mes chantiers d'écriture en cours? (Écriture personnelle, professionnelle.)

6 – Et à l'avenir

- Quelle représentation de l'écrit à produire (mémoire, dossier, chronique, roman, nouvelle...)?
- Quelles perspectives? Quelles envies? Quels rêves? Quelles utopies en écriture?

Aborder l'environnement de l'écriture est souvent déculpabilisant : s'attarder avant la mise à l'écrit n'est pas toujours synonyme de fuite. C'est prendre conscience de ce que Roland Barthes appelle « les protocoles de travail³⁶ », « temps de travail, espace de travail et geste même de l'écriture ». C'est ainsi qu'on peut entendre des habitudes savoureuses : écrire à la pleine lune, dans le noir, à l'encre rouge ou autres curiosités qui ont l'avantage de dédramatiser cette pratique chargée émotionnellement. C'est aussi confronter la très grande diversité des « gestes mentaux » sur lesquels on échange si peu souvent. C'est donc mettre au jour les ressources de la pensée privée.

En un même point, plaisirs et difficultés, car d'une part, l'un éclaire l'autre et d'autre part, les plaisirs des uns sont les difficultés des autres. C'est donc l'occasion de les nommer et de les confronter. Quelqu'un parle du bruit agréable de « la gratte de la plume », quelqu'autre dit sa « détestation du crayon et de ses pattes de mouche ». Cette approche sensitive permet la mise en mots du sensoriel et du sensible. Dans cet ouvrage, nous l'abordons à plusieurs reprises, en particulier dans les divers sens du sens (cf. p. 21).

36/ BARTHES R., *Le grain de la voix*, Le Seuil, Paris, 1981.

C'est aussi dans cet item qu'apparaissent les conditions favorisant l'écriture et qui s'observent sous trois angles :

- le rapport à soi : sécurité affective, amour de soi, légitimation, plaisir, image positive ;
- le rapport aux autres : situations de communication, contexte d'échange, confiance ;
- le rapport au savoir³⁷ : désir d'apprendre, plaisir dans la dynamique de recherche.

Les représentations que nous avons de l'écrit sont en grande partie liées à la place qu'il avait dans notre enfance. Cet *a priori* est un des points de départ majeurs du travail d'Élisabeth Bing³⁸, une des référentes des ateliers d'écriture. C'est aussi ce que donne à lire *Les Mots* de Jean-Paul Sartre, dans sa reconstruction autobiographique. L'adhésion à son groupe social est un élément stabilisant de la personnalité. Y déroger se fait rarement sans perturbations, comme nous l'avons déjà traité dans le chapitre « La trajectoire sociale », p. 33.

Des souvenirs émergent de temps lointains, plus ou moins agréables, plus ou moins désirés : « Les souvenirs ça n'a jamais concerné le passé, ça n'existe qu'au présent, au moment et au fur et à mesure que je me souviens. Les souvenirs sont des mots, des phrases, des énoncés. Pas du passé ou des morceaux de passé mais du langage et des morceaux de langage au présent », écrit Emmanuel Hocquard³⁹. Ce déplacement du souvenir dans le présent de l'écriture est à la fois déstabilisant et libérateur.

Cet item permet également – par comparaison entre les personnes – d'échapper à une vision ultra-déterministe, donc fataliste. Ainsi, dans un même groupe, nous avons eu un fils d'universitaires agrégés de lettres, en rejet d'écriture, et une fille de parents analphabètes, grande productrice d'écrits.

Au présent, c'est la légitimation de chacun face à l'écriture qui est visée. Ce support a été essentiellement proposé à des personnes commençant une écriture longue : mémoire DEFA, DHEPS⁴⁰, IUFM et DUT métiers du livre. Les étudiants IUFM ont manifesté beaucoup de réticence à s'engager sur ces questionnements somme toute personnels. Les inhibitions vis-à-vis de l'écrit sont nombreuses et cet item renvoie souvent à la crainte que génère la seule idée d'une production de langage qui « relève de deux usages contemporains de la langue. D'une part, celui qui instaure l'apprenant en écrivain, par l'acte d'écrire une histoire (celle d'une recherche) avec une écriture (un style) qui lui soit propre⁴¹ ». S'autoriser l'écriture d'un mémoire c'est accepter d'acquérir de nouveaux codes linguistiques dits sociolangagiers, accepter de manier la langue de spécialistes. Entre normalisation – par adoption de codes d'écriture – et innovation – par la touche personnelle – c'est souvent un changement de cap important qui est attendu de l'écrivain. Ce processus travaille les représentations de l'écriture. Mais pour modifier ses représentations – dont nous parlons à maintes reprises dans cet ouvrage –, encore faut-il en prendre conscience.

Le dernier item se situe du côté du rêve, des utopies. Il n'est pas rare dans un même écrit d'entendre la difficile relation à l'écriture et le désir jusqu'ici gardé secret d'investissement dans ce domaine (poésie, conte, roman...). Cette apparente contradiction met au jour la complexité du lien à cette pratique langagière de plus en plus incontournable dans nos sociétés.

37/ Cf. « Les intentions visées », p. 36 et « La problématique du rapport au savoir », p. 38.

38/ BING É., *Et je nageai jusqu'à la page*, éd. des femmes, Paris, 1976.

39/ HOCQUARD E., *Ma haie*, P.O.L., Paris, 2001.

40/ DHEPS : diplôme des hautes études des pratiques sociales, initié par les collèges coopératifs.

41/ ESTADES et JACOBI, *Les adultes et l'écriture*, Éducation permanente, n° 102, 1990.

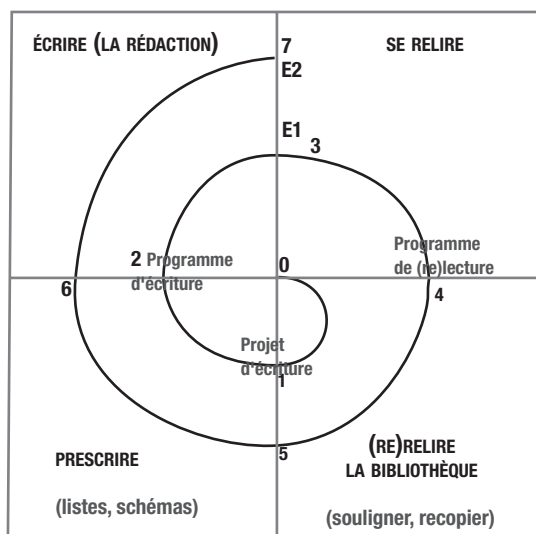
La socialisation des textes amène souvent à réfléchir sur l'impact de l'écriture dans nos vies. Dans cette phase d'échanges, il est également question du pouvoir des mots ; question qui peut être mise en débat à partir de quelques prises de position tranchées, proposées aux écrivains. « La langue, comme performance de tout langage, n'est ni réactionnaire, ni progressiste ; elle est tout simplement : fasciste, car le fascisme ce n'est pas d'empêcher de dire, c'est d'obliger à dire », dit Roland Barthes dans sa leçon inaugurale au Collège de France. De son côté, Georges Perec affirme : « Nulle damnation ne pèse sur le vocabulaire. Le mal qui ronge les mots n'est pas dans les mots. La Terreur n'existe que pour celui qui écrit. La crise du

langage est un refus du réel.» Ces interpellations sur la langue écrite prennent du sens et de la profondeur après la production des textes, car les auteurs se sentent concernés, impliqués. Cette proposition d'écriture provoque parfois un étonnement devant le « mystère de la main obéissante », « des mots piochés dans l'inventaire, si conciliants entre eux », autant de termes en adéquation avec l'aphorisme de René Char : « Les mots qui vont surgir savent de nous ce que nous ignorons d'eux. »

La spirale d'écriture – lecture – réécriture

Pourquoi la spirale ? Pour avoir confiance en soi.

Le travail d'écriture se déroule selon un processus décrit par plusieurs chercheurs et particulièrement par Claudette Oriol-Boyer dans sa spirale de réécriture. On peut émettre l'hypothèse que toute activité humaine, et particulièrement toute activité qui crée, se déroule selon ce processus qui n'est pas linéaire. Dans les différents apprentissages de l'écriture et de la rédaction, ce processus est ignoré ou passé sous silence. En prendre connaissance permet d'aller vers le succès de l'activité. Les ateliers d'écriture l'expérimentent et le démontrent. Écrire, faire son histoire de vie, sont des activités qui procèdent de ce cheminement décrit dans la spirale. La représentation visuelle de la démarche, son intégration, sa mise en pratique par les étapes décrites, permettent de cheminer avec confiance. Réfléchir sur comment j'écris, avec quoi ; décrire les façons de procéder des uns et des autres ; formuler les étapes ainsi mises au jour ; voilà qui éloigne le flou et la nébuleuse que l'on appelle « inspiration » pour mettre en place une démarche consciente et jubilatoire. Le résultat est d'autant plus riche et inventif.



Voici le commentaire qu'en fait Rozenn Guibert⁴² :

« La spirale désigne un enchaînement de tâches effectuées par l'écrivain lorsqu'il tente de produire un texte. Chaque cadran représente un type d'opération.

- segment 0-1 : parcours de lecture déjà effectué qui permet l'émergence d'un projet d'écriture ;
- segment 1-2 : constitution d'un programme d'écriture (il s'établit à la suite de plusieurs travaux scripturaux préparatoires : listes de mots, copies de citations, schémas de compositions, morceaux de phrases...);
- segment 2-3 : écriture (rédaction) qui permet la venue d'un premier texte ;
- segment 3-4 : temps de relecture, recherche des ressemblances intra-

42/ ESTADES et JACOBI, *Les adultes et l'écriture*, Éducation permanente, n°102, 1990.

- textuelles et intertextuelles, convocation des textes dont la re-lecture pourrait aider à poursuivre ou améliorer la première version ;
- segment 4-5 : lecture de textes d'appui ;
 - segment 5-6 : écritures préparatoires ;
 - segment 6-7 : réécriture nouvelle version... »

Cette spirale met en évidence le processus dynamique d'écriture. Le principal enseignement qu'il convient d'en tirer est qu'écrire ne se réduit pas à la phase de rédaction mais que celle-ci n'est possible que si les phases de lecture, de prescription, de relecture sont repérées et mises en œuvre. L'animateur d'atelier d'écriture a le souci de proposer un travail sur chaque phase afin de déplier le processus et ainsi de favoriser le succès. Dès lors la crainte de la page blanche n'existe plus. Cette spirale s'apparente aux méthodologies de la recherche-action. On peut lire le travail en histoire de vie, et en particulier les exercices proposés par Alex Lainé, à travers la spirale. Il s'agit chaque fois de rechercher dans les livres, dans les expériences singulières, les souvenirs, des matériaux nécessaires à la construction du roman familial, ensuite de les répertorier, de les organiser, les écrire, les dessiner et enfin de les présenter pour une « relecture », un commentaire qui permettra d'avancer. Tout le long de ces journées de travail, la spirale était présente en arrière-plan de ceux pour qui l'animation d'atelier d'écriture est pratique courante.

Pour importants qu'ils soient, les supports et les théories ne suffisent pas. La manière de les mettre en œuvre est déterminante. Là, les sujets concrets – animateurs-accompagnateurs, participants – et les contextes dans lesquels ils se situent, occupent une place centrale. L'objet du chapitre qui suit est justement de préciser ces dimensions – souvent mystérieuses et opaques – de la pratique d'accompagnement en récits de vie et en atelier d'écriture.

La pratique d'accompagnement

Créer des conditions favorables d'espace et de temps

L'implication attendue des participants exige des conditions matérielles qui la favorisent. Ce n'est pas un détail, et l'animateur doit s'en préoccuper en amont. Concernant l'espace, nous pouvons constater que chacun doit pouvoir à la fois se sentir dans le groupe mais aussi prendre de la distance, au sens propre. Lorsqu'il s'agit du temps d'écriture ou de préparation du support, il est vivement souhaitable d'offrir la possibilité de s'éloigner, de s'isoler si besoin. Dans la phase de socialisation, il est important que celui qui prend la parole puisse se situer dans la salle à une place – variable selon les individus – qui est sa juste distance au groupe, entre l'espace trop exigu où l'on étouffe et celui trop vaste où l'on se perd. Sans ce confort minimum, l'attention diminue, la tension augmente, la fatigue s'accroît.

Concernant le temps, nous notons que ce travail d'histoire de vie ou d'écriture en atelier s'inscrit dans la durée. Il se prolonge bien au-delà des séances communes. Les temps de pause entre les séances – qu'ils se comptent en soirées, en jours ou en semaines – permettent maturation, intégration ou rejet, approfondissement. Il est important de donner une place assignée à l'énoncé de ces ressentis et réflexions. Le moment dit de « résurgences » institué comme un rituel de démarrage de journée permet non seulement de faire le lien avec les séances précédentes mais aussi de rétablir le contact et l'énergie dans le groupe, de mettre en mots ce qui trouble, fait avancer ou pose problème. Ce n'est pas un moment de dialogue, mais une succession de prises de parole des participants qui développent leur point de vue, leurs réflexions, leurs états d'âme. Le silence des animateurs-accompagnateurs pendant ce temps précis laisse libre cours à l'expression sans induction ni explication, voire justification.

Accompagner la production de chacun dans le groupe

Le moment de l'écriture ou de la mise en œuvre des supports est pour les participants un retour à soi-même. Chacun est avec sa propre histoire, son propre texte, sa recherche. Le silence, la réflexion constituent un isolement. Pour certains c'est nécessaire et bienfaisant. L'accompagnateur est présent, disponible, vigilant, discret, attentif. Il est parfois hésitant quant à sa place et son intervention s'il lui semble lire dans les yeux d'un participant une demande. Le doigté est de rigueur. Le critère est celui de la difficulté trop grande voire de la souffrance que peut ressentir un participant. Dans ce cas, l'accompagnateur peut demander au participant s'il a besoin d'aide et réajuster ainsi la consigne pour établir la possibilité tranquille de l'exercice.

Accompagner les retours

Les pratiques du récit de vie en groupe et de l'atelier d'écriture sont fort diverses. Une des différences tient à l'existence des « retours » sur les productions du groupe. Par retours⁴³ il faut entendre ce que le groupe – y compris l'animateur – qui vient d'entendre un récit de vie et/ou un texte rédigé puis lu par un participant, adresse au narrateur et/ou à l'auteur. Nous connaissons des collègues qui ont clairement pris l'option du silence : après que le

43/ L'intérêt, voire l'importance des retours, a été développé dans la partie « La double contractualisation », pp. 13-19.

narrateur ou l'auteur a dit son récit ou lu son texte à haute voix et que le groupe l'a accueilli par une écoute attentive et des remerciements, on passe au récit ou au texte suivant. Le motif avancé pour rendre compte de ce silence tient dans le respect strict de celle ou celui qui vient de s'exposer et le souci d'éviter toute interprétation à portée évaluatrice. Nous avons pris un parti différent en tenant que l'on peut à la fois faire des retours et respecter le narrateur ou l'auteur. Plus encore, nous soutenons que les retours font partie du respect et de l'écoute de celle ou de celui que l'on vient d'entendre.

Toute la question est donc celle de la nature des retours effectués. De ce point de vue il nous faudra distinguer ceux qui sont mis en place dans le cadre de récits de vie en groupe et ceux qui ont lieu en ateliers d'écriture. En histoire de vie, les retours se font sur le contenu du récit, en ateliers d'écriture⁴⁴, ils se font sur la forme, sur la langue, sur l'écriture. Cette distinction est majeure et situe bien la spécificité de ces deux pratiques. Cependant, dans l'un et l'autre cas, les retours sont encadrés à la fois par le prescrit du contrat et par la façon dont l'animateur et le groupe vont en garantir l'application. Sur ce point on peut se reporter au « Contrat accompagnants-participants », pp. 13-18.

■ Les retours en récits de vie

Les retours en récits de vie – qu'ils se présentent sous la forme d'échos ou sous celle d'hypothèses destinées à aider le narrateur dans le travail des questions qu'il a formulées à propos de son récit – portent pour l'essentiel sur le contenu de la narration. Il s'agit par exemple de proposer au narrateur d'envisager sous un angle nouveau deux événements de son récit. Et plus précisément, il lui est proposé de les considérer du point de vue d'un lien possible qu'il n'avait pas spontanément envisagé et qui vient éclairer sous un jour nouveau son questionnement à propos de son histoire. Néanmoins, les retours en récits de vie ne négligent pas tout à fait la forme, la manière du dire et de l'écrire. Le graphisme, les couleurs, la structuration du support affiché, le mode d'énonciation du locuteur, pour autant qu'ils éclairent ou soulignent quelque élément significatif de la problématique dont le récit est porteur, font aussi l'objet des retours.

Quel est pour le narrateur l'intérêt de ces retours ? Assurément de « regarder » son récit et sa vie avec les yeux des autres – processus d'altération qui lui permet de repérer des dimensions qu'il n'avait pas vues jusque-là.

La limite en deçà de laquelle ces retours doivent être contenus est évidemment celle de l'interprétation sauvage, et de la projection de celui qui réagit sur l'histoire du narrateur. Limite ténue, difficile à tenir, mais indispensable. Le souci du contrat et la vigilance de l'animateur, qui est le garant de sa mise en œuvre, font partie de ce processus de limitation. Autrement dit, à l'écoute de chaque retour, l'accompagnateur se demande ce qui dans ce propos prend réellement appui sur le contenu – même implicite – du récit énoncé, et ce qui procède davantage des préoccupations de celui qui réagit. Quitte à indiquer qu'il y a là davantage un « écho » impliquant « l'échotier » qu'une hypothèse explicative utile au narrateur.

Une autre disposition contractuelle protège contre le risque de dérive interprétative. Elle tient au pouvoir donné au seul narrateur d'accepter ou de refuser l'hypothèse qui lui est proposée. Cela conduit à faire deux remarques.

La première consiste à dire que ce que nous nommons à juste titre « hypothèse » pour définir les « retours » peut aussi bien être nommé « interprétation », à condition de se garder d'une compréhension négative de ce terme. On se tiendra plutôt à l'acception première qui fait de l'interprétation le processus par lequel on produit du *sens* dans toutes les dimensions que nous avons relevées au chapitre « Le sens d'une démarche », paragraphes « Les divers sens du sens » et « Sens et cause », pp. 21-22.

44/ Cf. la clause du contrat : *l'écoute bienveillante*, p. 15.

La seconde remarque permet de distinguer l'interprétation légitime et l'interprétation illégitime ou « sauvage ». La sauvagerie d'une interprétation ne réside pas dans sa fausseté. Une interprétation peut être d'autant plus sauvage et violente qu'elle est juste. Ce qui la rend sauvage, c'est de ne pas être recevable par celui à qui elle s'adresse. Il n'est pas rare d'entendre des récits dont il n'est pas besoin d'être grand clerc pour saisir le sens sexuel et parfois la dimension incestueuse. Tant que le narrateur n'a pas lui-même abordé cette dimension et, au minimum, tant que rien dans ce qu'il dit ne montre *qu'il est prêt* à l'entendre, il serait d'une grande violence d'en faire objet de retour.

On voit ici se dessiner concrètement la frontière entre démarche thérapeutique et récits de vie en groupe. L'implication en histoire de vie préserve les défenses de chaque participant parce que l'on sait bien que l'on n'y dispose ni du temps, ni des moyens de reconstruire les défenses qui auraient été levées.

Au fond, tout cela est affaire d'*écoute clinique* et le retour réussi est celui qui non seulement est accepté par le narrateur, mais aussi celui qui le fait avancer dans la compréhension de son histoire. Plus encore, il s'agit de la proposition d'analyse et de mise en sens de son récit qui étaient jusqu'ici – bien que non formulées par lui – « sur le bord de ses lèvres », comme sur le point d'être dites, de l'ordre du *non encore* dit. Elles constituent ainsi une sorte d'implicite ou d'arrière-plan de son discours que le retour va faire passer au premier plan.

Ce processus d'écoute clinique et sensible dont il sera plus précisément question plus loin, est rarement le fait d'un seul. Il procède du groupe. On le voit se construire progressivement, chaque « retour » prenant à la fois appui sur le récit du narrateur et sur un ou plusieurs « retours » précédents. Il s'agit alors dans cette élaboration collective de créer des liens, de « zigzaguer » (Gilles Deleuze), « de tisser ensemble » (Edgar Morin).

■ Les retours en ateliers d'écriture

La socialisation des productions, que nous appelons aussi « publication immédiate » en ateliers d'écriture, se fait de maintes manières. C'est le moment où chacun, face au groupe, lit le texte qu'il a écrit. Il n'est pas anodin de prendre en compte le trac ressenti, l'empressement ou au contraire la crainte de prendre la parole. Avant cette « exposition » individuelle, il peut être opportun de poser la question au groupe : Comment le travail s'est-il passé ? Ce temps collectif, moins formel, désamorce en partie le stress : la réflexion sur le processus, sur la façon dont a été vécue l'élaboration du texte permet d'exprimer les difficultés, les ressentis et les joies. Ainsi, sont accueillis par le groupe et l'accompagnateur les propos pêle-mêle qui font comme un sas entre la solitude intérieure du travail et la publication d'une voix.

Au minimum, ces échanges sont constitués d'un remerciement de l'implication ainsi offerte et de « l'expression des échos produits⁴⁵ » chez les participants : chacun dit comment le texte ou certaines images, certains mots résonnent dans sa propre vie. Au plus, l'accompagnateur – avec le groupe quand il a acquis une compétence suffisante – propose une aide approfondie qui explore les textes : mise en évidence de procédés stylistiques, pertinence des choix, propositions de réécriture.

Ces retours sont aussi l'occasion de parler de la place du lecteur face au texte produit. C'est le moment où l'on perçoit la multiplicité des lectures donc des interprétations voire des divergences de points de vue. Cette parole est écoutée, attendue, approuvée ou discutée, ressentie. En donnant leur approche subjective du texte entendu, les membres du groupe permettent à l'auteur de mesurer que son texte peut vivre sans lui ; ce qui efface ou amoindrit la peur de se dévoiler.

Ces retours supposent la capacité et la disponibilité à les recevoir. Au sujet des ateliers d'écriture, Claudette Oriol-Boyer précise que le participant est souvent en fusion avec son texte en particulier dans les premiers ateliers : « Si le sujet qui écrit s'identifie au texte qu'il a écrit, il va être dans une position fusionnelle qui va rendre très difficile toute intervention sur le texte, vécue comme une intervention sur la personne. [...] La séparation du sujet et de l'objet est donc une condition *sine qua non*⁴⁶ » pour recevoir des

45/ LAINÉ A., *Faire de sa vie une histoire*, Desclée de Brouwer, Paris, 1998, p. 213.

46/ Claudette Oriol-Boyer, *intervention du 12 décembre 2001*.

retours et engager éventuellement une réécriture. Nous faisons l'hypothèse que les retours sur la forme en atelier d'écriture sont aussi impliquants que les retours sur les contenus du récit en histoire de vie. En effet, le texte est souvent vécu comme une production finie ce qui provoque une tendance à la comparaison, ce qui induit un idéal artistique à atteindre. La présence de la littérature est autant un moteur d'écriture qu'une référence intimidante, inaccessible, un espace de création dans lequel on peut être en lutte. Il est souhaitable rapidement de faire des propositions d'écriture qui ont pour objet de travailler sur le processus, sur les étapes de l'écriture afin de situer le travail au niveau du brouillon et non de l'œuvre d'art. En histoire de vie le support est commenté par la personne et constitue un travail en cours, un outil, ce qui lui donne, de fait, un statut d'objet en devenir.

Chacun(e) est en position de lecteur, d'auditeur attentif et actif, mais seule la personne qui a offert, à l'écoute du groupe, son récit ou son écrit peut décider ce qu'elle veut bouger, modifier, clarifier, approfondir ou ne rien changer du tout.

Pour les personnes habituées à se référer au jugement d'autrui quant à leurs écrits, cette auto-détermination a des effets valorisants et structurants. C'est une occasion privilégiée de travailler sur l'acquisition de points de vue, sur le regard critique.

■ Comment l'animateur-accompagnateur fait-il les retours ?

Comme pour tout participant au groupe, le récit et le texte font *écho* en lui.

Au-delà de ces échos, il s'agit pour l'animateur-accompagnateur de situer. En atelier d'écriture, le texte entendu peut être situé – hors de tout jugement de valeur – par rapport aux autres textes des participants, en résonance à des œuvres de la littérature, ou bien il est possible de montrer des liens qui apparaissent à l'intérieur du texte, ou d'un texte à l'autre produits ou non par une même personne. En histoire de vie, il en est de même, à la différence près qu'il s'agit là des faits racontés et non, comme en atelier, de la forme et de la langue ou style. En histoire de vie, on se pose la question : Comment l'histoire de mes ancêtres ou la mienne me traverse aujourd'hui ? En atelier d'écriture, pour éviter toute confusion avec une démarche d'exploration de sa propre histoire, il est de rigueur que le contenu ne fasse pas partie du commentaire. On dit : nous travaillerons sur *comment* tu as écrit et jamais sur *pourquoi* tu as écrit cela.

Ces liens sont annoncés comme des hypothèses soumises à l'auteur du texte ou de l'histoire de vie. À lui ensuite de choisir d'aller plus loin ou d'éclairer autrement. Il n'y a pas de guide des retours ou de technique d'analyse des contenus mais une « compétence » dans une écoute sensible dont il sera question plus loin.

Que cherchent le groupe et l'animateur-accompagnateur ?

Ce qui nous intéresse est cette peau vivante des hommes, la suite de représentations qu'ils ont pu dresser à mesure d'eux-mêmes et de leur histoire

FRANÇOIS BON, *Rolling Stones, une biographie*, 2003.

L'animateur-accompagnateur ne détient pas la vérité, le participant non plus. En histoire de vie comme en atelier d'écriture : la loi de l'authenticité « n'interdit rien, mais n'est jamais satisfaite. Elle n'exige pas que la parole *reproduise* une réalité préalable, mais qu'elle *produise* sa vérité dans un développement libre et ininterrompu » écrit Jean Starobinski⁴⁷. Les commentaires et questions n'interrogent donc pas

sur la véracité des faits. En histoire de vie c'est la représentation que le narrateur en a aujourd'hui qui importe ; en atelier d'écriture c'est l'écriture même, la fiction qui est travaillée, écrite à partir de faits peut-être, mais entendue comme fiction absolument. « Dès qu'on écrit sur soi, le choix des mots, c'est déjà de la fiction⁴⁸. » Et loin de s'éloigner du réel, « c'est la posture du récit : comment on raconte et la présence qu'on en restitue, avec quelle justesse, qui est l'invention⁴⁹. »

47/ STAROBINSKI J., *Jean-Jacques Rousseau : la transparence et l'obstacle*, Gallimard, Paris, 1999.

48/ Conférence d'Annie Ernaux à Nantes, espace Simone de Beauvoir, 22 février 2001.

49/ BON F., *Tous les mots sont adultes*, Fayard, Paris 2000.

Coanimer

En éducation populaire, la relation formateur/formé n'est pas unilatérale mais interactive dans une perspective de production collective.

La formation engage, invite au travail vers une élaboration commune où chacun est auteur. Tout en restant garant du processus d'apprentissage et de son cadre, le formateur est lui-même impliqué dans le travail « en train de se faire ». Il est à la fois coauteur de l'énergie collective et observateur attentif des interactions du groupe.

En histoire de vie comme en atelier d'écriture, la coanimation apparaît comme un dispositif privilégié permettant d'engager le processus de formation, dans les meilleures conditions.

Dans les deux cas, un accompagnement approprié doit être à la hauteur de la nécessaire implication de chaque stagiaire. En effet, en dévoilant oralement des passages de son histoire, ou en s'engageant dans l'écriture au cœur même de sa créativité, le sujet se retrouve face à une représentation de soi qui, parce qu'elle touche aux enjeux identitaires, ouvre à l'espace du sensible.

En référence au contrat passé en début de formation, le groupe accueille la parole offerte et contient l'émotion probable qu'elle génère. Interpellés par des échos à leur propre cheminement, les membres du groupe proposent ce que l'on nomme des retours en atelier d'écriture et des hypothèses en histoire de vie, contribuant à une possible élaboration collective des questionnements du sujet en formation. Ainsi, la socialisation des récits et le temps des retours doivent s'opérer dans la bienveillance et le plus grand respect de celle ou celui qui s'expose. C'est pourquoi, devant la multiplicité des enjeux et la complexité du système en marche, ce dispositif suppose une attention particulière du formateur. Celui-ci, garant de la démarche, doit maintenir une vigilance constante afin que les prises de parole et les interactions entrent en cohérence avec le contrat posé et que la confiance engagée se consolide au fil de l'expérience.

La présence de deux formateurs prend là tout son sens. Être deux à assurer l'animation d'une telle entreprise offre une multitude d'avantages que nous pouvons identifier au regard de nos expériences. Animation vient de *anima* – souffle de vie. Il s'agit ainsi d'un processus dynamique touchant au principe de vie. Dans la construction formative qui nous préoccupe, la coanimation démultiplie les forces en jeu et permet de renforcer l'écoute et la disponibilité dont dépendra la réussite du processus de formation. La coanimation permet de différencier les degrés de vigilance en alternant les postures de veille et d'intervention directe et en répartissant l'intensité de présence au groupe, afin d'apporter une constance dans la qualité d'écoute. Ainsi, en se relayant dans l'attention, les formateurs développent des niveaux de conscience différents qui assurent une vision plus fine des interactions en jeu.

Au-delà de la rencontre formés/formateurs, se construisent d'autres liens entre les formateurs eux-mêmes qui viennent à la fois enrichir le système et le complexifier.

La coanimation met en scène deux partenaires qui s'organisent autour d'un but commun et partagent le même souci de réalisation des objectifs qu'ils ont fixés ensemble. Si le travail en coanimation s'inscrit dans une collaboration (étymologie : travailler ensemble), il ne signifie pas pour autant une entente lisse dénuée de tension qui réduirait l'idée même d'association. Avec Crozier, nous pourrions parler d'une « coopération conflictuelle » qui considère le conflit comme dynamique, et met en jeu les forces en présence dans un mouvement constructif. En histoire de vie comme en atelier d'écriture, la coanimation est stimulante et dynamisante par le fait qu'elle met en partage des points de vue, des ressources, des expériences permettant d'envisager les situations sous des angles multiples. La complémentarité prend forme à travers la diversité des interventions quand l'un des formateurs rebondit sur la parole de l'autre en tirant sur le fil d'une idée pour la développer ou y porter un autre regard. Ainsi la pluralité des approches et des perspectives est centrée sur une élaboration commune de la complexité en jeu qui vient étayer le travail d'équipe.

Travailler en coanimation suppose l'acceptation d'un cheminement avec et à partir de l'énigme de l'autre. Cette acceptation de la part d'inconnu du coéquipier, parfois porteuse d'insécurité, conduit au renoncement de la maîtrise totale de l'un pour ouvrir sur les possibles créatifs d'une relation conjugquée des deux. La question des places et la définition des rôles doivent être mises au travail, faire l'objet de négociation en amont. Comme dans toute entreprise partenariale, des régulations doivent contribuer à croiser les regards et à identifier des points de tension. Dans tous les cas, ces moments de paroles favorisent les réajustements.

Le projet partenarial suppose qu'un dénominateur commun, que l'on pourrait appeler culture commune s'articulant entre valeurs et savoirs, existe entre les deux formateurs.

Il est en effet souhaitable que les deux formateurs aient vécu pour eux-mêmes l'expérience de l'histoire de vie ou de l'écriture en atelier, afin d'apprécier au plus juste ce que peuvent éprouver les stagiaires en termes de ressentis, d'émotions, de résistances. Dans la perspective d'une plus grande compréhension mutuelle, il est intéressant que les deux formateurs aient partagé ces expériences au sein du même dispositif de formation, comme cela est arrivé pour certains d'entre nous. Ainsi, l'apprentissage partenarial est renforcé par une connaissance plus grande des cheminements, des fragilités et des forces de chacun, dans laquelle se noue généralement une complicité alimentée de confiance et d'estime, socles nécessaires à l'aventure de la coanimation.

Cette complicité ne se décrète pas. Elle se tisse au fil du temps dans les maillages du vivant et s'étoffe au gré des assemblages, des tâtonnements, des prises de risques. Présente en filigrane de la parole partagée, la complicité se lit davantage encore dans les silences. En coanimation, le silence de l'autre est langage. À force d'expérience commune, la communication non verbale s'impose comme une ressource supplémentaire permettant une réactivité dans les moments délicats. Ainsi, le langage codé du regard fait sens. Il relève d'une connivence professionnelle inscrite dans un tiers espace, qui n'appartient pas aux stagiaires et qui se situe dans l'épaisseur de la démarche de coanimation. D'un geste ou d'un regard, l'un invite l'autre à prendre le relais, l'autre prévient qu'il va intervenir, ou qu'il est préférable de faire une pause.

A contrario, les exemples de « ratages » lorsque les coanimateurs ne « s'entendent » pas sont légion.

L'un de nous, qui a fait ce type d'expérience désagréable à deux reprises, a pu esquisser l'analyse suivante. Dans le premier cas, il s'agissait clairement d'une rivalité entre les deux coanimateurs, chacun estimant que l'autre prenait toute la place et ne lui laissait que la portion congrue, notamment du point de vue de la prise et de la détention de la parole : classique compétition pour la conquête du pouvoir dont le groupe était en quelque sorte le moyen. Dans le second cas, il s'agissait d'une situation dans laquelle l'un des coanimateurs avait été imposé à l'autre contre le désir de ce dernier qui n'avait pas pu ou pas su refuser. Cette dernière situation mérite une attention particulière. Car ce fut la seule fois, sur une centaine de pratiques d'animation d'histoires de vie en groupe dont ce collègue a l'expérience, où il a vu se manifester un tel manque d'assiduité de la part de plusieurs participants. Comme si le malaise – non dit et, par conséquent non traité – qui traversait la relation entre les deux coanimateurs avait diffusé chez les participants et s'était manifesté, de manière tout autant non verbale, à travers une mise en actes qui, elle, a déclenché une démarche de régulation verbale. À partir de là, la parole a pu circuler entre les membres du groupe et les animateurs, aussi bien qu'entre les deux coanimateurs qui ont décidé de ne plus travailler ensemble.

Des deux situations qui viennent d'être évoquées on peut tirer quelques enseignements de portée générale.

En premier lieu, il n'y a évidemment pas qu'en histoire de vie ou en ateliers d'écriture que la mésentente des coanimateurs a des effets fâcheux. Mais le caractère de forte implication de l'une et l'autre démarches en augmente considérablement le pouvoir de nuisance. Au fond on peut davantage s'accommoder d'une mésentente entre deux intervenants engagés de concert dans une action de formation traditionnelle, centrée sur un contenu de savoir et de savoir-faire à faire acquérir, que dans l'accompagnement de récits de vie ou de démarches d'écriture. La différence des termes – former/accompagner – trouve ici et pour partie, sa justification et son sens. Ce qui fait différence entre ces deux types de pratique formatrice, c'est justement que dans le cas des démarches à forte implication, le groupe a tout particulièrement besoin d'une sécurité qui trouve une de ses conditions dans l'entente des coanimateurs.

La seconde remarque, qui s'est imposée à celui d'entre nous que ces deux expériences ont directement concerné, tient à la question du désir. Désir évidemment de travailler sur et avec les récits de vie et/ou les processus d'écriture ; mais aussi désir de travailler avec l'autre coanimateur. Cette question est à la fois majeure et fort complexe dans la mesure où le partage de convictions, de valeurs, de savoirs et savoir-faire communs ou complémentaires peut sans doute alimenter le désir de travailler ensemble. Mais il n'y suffit pas. C'est tout au plus une condition dont l'absence peut poser problème ; et encore, ce n'est pas absolument certain. Il y a donc « autre chose » d'assez indéfinissable, qui relève de l'obscur objet du désir, se nourrit des représentations et des imaginaires que chacun construit à propos de son partenaire potentiel en animation, et qui entre en ligne de compte. Parmi ces représentations et ces imaginaires figurent en bonne place : la confiance que chacun accorde à l'autre, les craintes de se voir « pillé » ou dépossédé de ses propres outils de formation par l'autre, les tentations de faire de la rétention, la confiance en soi sous la forme de l'acceptation de rencontrer une autre façon de travailler qui ne mette pas en péril sa propre identité professionnelle et personnelle.

Tout cela renvoie, sans aucun doute possible, à la « mise » que chaque formateur engage, sans en être toujours très conscient, dans l'exercice de son métier, à ce qu'il en espère en termes de rétribution symbolique, de reconnaissance de lui. Autrement dit, si celui qui écrit ou qui dit son histoire, doit être tenu pour un sujet, le formateur dans son rapport à son métier n'est pas moins impliqué en tant que sujet, avec son histoire, ses failles, ses désirs et imaginaires. Ce qui se joue en coanimation n'est pas autre chose qu'un dialogue entre deux subjectivités.

Toutes ces modalités de travail de l'accompagnement ne sont pas imputables à la seule expérience de terrain, ce qui en ferait des productions purement empiriques. Elles prennent au contraire – et sans négliger la référence au « terrain » – appui sur des options théoriques, épistémologiques et éthiques précises, celles de l'approche « socioclinique » dont Vincent de Gaulejac (laboratoire du changement social, université de Paris VII) est aujourd'hui le principal représentant. Ces orientations méritent d'être énoncées. C'est l'objet du chapitre suivant.

La posture socioclinique⁵⁰

Il y a des moments dans la vie où la question de savoir si l'on peut penser autrement qu'on ne pense et percevoir autrement qu'on en voit, est indispensable pour continuer à regarder ou à réfléchir. Que vaudrait l'acharnement du savoir s'il ne devait assurer que l'acquisition des connaissances et non pas aussi, d'une certaine façon et autant que faire se peut, l'égarement de celui qui connaît ?

MICHEL FOUCAULT, *L'Usage des plaisirs*, 1984.

Pourquoi parler de sociologie clinique ?

Une précision s'impose à propos de la méthode clinique en général. C'est que ce type d'approche ne peut pas être entièrement identifié à une pratique de thérapie. Cette précision est essentielle car le mot clinique – du grec κλινικός : « concerne le lit, au chevet du cas » – contient l'idée de thérapie, de soin et de médecine. Pour autant, il existe des thérapies non cliniques – c'est le cas des thérapies comportementales qui font florès aujourd'hui.

D'autre part, la méthode clinique a gagné d'autres champs de connaissance et d'action que la médecine ou la psychologie thérapeutique. C'est évidemment le cas de l'approche clinique en sociologie et, singulièrement, en histoire de vie. Pour dire les choses autrement, l'objectif poursuivi n'est pas de l'ordre du soin. Ce qui n'empêche pas l'une et l'autre pratiques de reposer sur l'implication de chaque participant, c'est-à-dire sur la verbalisation et le travail de son expérience vécue. Avec, dans les deux cas, des effets de réaménagement de son histoire et de son identité qui ne sont pas dépourvus d'émotions et d'affects. Les exemples et témoignages qui sont relatés dans l'ensemble de cet écrit ne laissent aucun doute sur tous ces points. Et l'on doit ajouter que la filiation avec l'approche médicale, dont témoigne l'étymologie, ne saurait être déniée. Nous en retenons ce que les médecins – pour définir le travail clinique – appellent « colloque singulier » avec le patient. Bien que nous soyons très loin de considérer les sujets écrivant et/ou auteurs de leur récits de vie comme des « patients », et encore moins comme des malades, nous voyons dans le « colloque singulier » un type d'écoute – une écoute « au pied du lit » –, faite d'attention et de présence à autrui et à soi-même, à travers laquelle chacun des sujets – y compris le soignant quand il s'agit de médecine ou l'accompagnateur quand il s'agit de formation – est engagé en profondeur. Mais nous n'oublions pas qu'une chose est la démarche thérapeutique pour des sujets aux prises avec une pathologie invalidante qui les entrave lourdement dans leur existence, autre chose est la pratique du « souci et du soin de soi-même⁵¹ » consistant à travailler sur soi, son histoire, y compris sur les souffrances ordinaires dont on est porteur. C'est moins « le lit » que le mode de relation entre deux sujets qui fait l'approche clinique.

On peut définir plus avant l'approche clinique, en commençant par la perspective la plus théorique, celle de la recherche.

Car en première instance, il s'agit assurément d'un changement de méthode, peut-être même de *paradigme*, qui procède de choix épistémologiques, éthiques et politiques⁵². Par *paradigme* nous entendons la signification que lui donne Kuhn⁵³, c'est-à-dire un ensemble de valeurs, représentations, méthodes partagées à un moment donné par une communauté scientifique.

50/ L'appellation socioclinique ou sociologie clinique doit beaucoup aux travaux de Vincent de Gauljac et d'Eugène Enriquez. Le groupe « Sociologie clinique » fait partie de l'Association internationale des sociologues de langue française (AISLF).

51/ Sur cette notion, on peut se référer à FOUCAULT M., *L'herméneutique du sujet, cours au Collège de France, 1981-1982*, Le Seuil/Gallimard, Paris, 2001 et NIEWIADOMSKI C. et de VILLERS G. (sous la dir. de), *Souci et soin de soi : liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*, L'harmattan, Paris, 2002 et certainement aussi à la philosophie grecque.

52/ Politique au sens premier : de ce qui a trait à l'organisation de la vie collective ou en cité (polis), des hommes.

53/ KUHN T. S., *La structure des révolutions scientifiques*, Flammarion, Paris, 1972.

L'approche clinique définit une modalité d'observation, de compréhension et d'intervention qui oblige « à penser et à regarder autrement » – pour reprendre la formule de Michel Foucault ; c'est-à-dire à sortir des modèles de rationalité dessinés par les sciences « dures » – mathématiques, physique, biologie... On est ainsi conduit à un changement dans le mode d'investigation tel que, par exemple, le « ressenti » du clinicien, loin d'être un obstacle à sa clairvoyance, à son objectivité, en devient l'un des moyens. Ou bien encore, le passage d'une recherche des *causes* dans une logique *déterministe* à un travail sur le *sens* dans une perspective *herméneutique* tel qu'il a été souligné au chapitre « Le sens d'une démarche », pp. 21-29, est représentatif de l'écart méthodologique ouvert par l'approche clinique. Et l'on pourrait ajouter pour faire bonne mesure, que le seul fait de tirer d'un cas singulier des enseignements théoriques de portée générale suffit à opposer la démarche clinique au scientisme méthodologique qui domine le champ des sciences de l'homme.

Au-delà des changements dans les manières de penser et de percevoir, l'approche clinique se définit nécessairement et en même temps, chez le clinicien, par une éthique particulière. On peut définir à grands traits cette posture éthique par le souci de toujours considérer l'autre comme un sujet de droits, jamais comme un objet. Et il faut ajouter que ce changement paradigmatique, aussi bien dans ses dimensions épistémologiques que du point de vue de l'éthique, n'est ni le fait d'un caprice, ni celui d'un souci d'originalité ou de distinction de la part du clinicien. C'est la confrontation à la réalité des faits humains – pour ce qui nous concerne : les pratiques du récit de vie et de l'écriture – qui nous *oblige* à faire ces choix. Manière de redire que « les faits humains ne sont pas des choses ! » et ne sauraient être traités comme des faits physiques à moins de leur faire perdre toute leur spécificité.

Il reste à préciser comment concrètement se déclinent ces orientations dans nos pratiques.

Être présent à soi-même pour être davantage présent à l'autre

Ici la spécificité de la posture socioclinique tient en ceci : l'animateur est lui-même impliqué en tant que sujet dans la démarche. Plus encore, son implication personnelle, les résonnances que la démarche produit en lui, loin d'être négligées ou écartées pour cause de risque de subjectivité, lui sont des outils précieux dans le travail qu'il accomplit.

Écouter un récit de vie aussi bien que la lecture à haute voix d'un texte personnel qui vient d'être rédigé en atelier d'écriture ne va jamais sans échos. Le récit et l'histoire des autres rencontrent toujours quelque chose de ma propre histoire, aussi bien sur le mode de la similitude que sous la forme de la différence – on ne vit pas tous les mêmes événements de la même manière. Dans ces effets de similitude et de différence qui peuvent se prolonger en processus d'identification et contre-identification, l'animateur clinicien doit démêler ce qui lui appartient en propre et ce qui appartient à l'autre en tant qu'autre. Dit autrement, la posture clinique requiert de la part de l'animateur *une écoute de soi pour mieux parvenir à l'écoute de l'autre*. Quand, en tant qu'animateur, je comprends que tel détail du récit de mon vis-à-vis prend tout le relief que je lui donne parce qu'il coïncide avec ma propre expérience, je le remets à sa place de détail. Ici, l'écoute de soi procède d'une disposition qui prévient le risque de se projeter sur l'autre. Mais il n'y a pas que cette fonction en quelque sorte « négative ». Dans bien des cas, cette présence à lui-même de l'animateur joue un rôle positif dans l'écoute et la compréhension d'autrui.

Au cours d'un travail de recherche sur histoire de vie et projet, l'un d'entre nous avait comme tâche de conduire un entretien avec un jeune résidant en foyer de jeunes travailleurs. À cette fin, il passe par la médiation de l'animatrice responsable du FJT de la ville où il exerce qui lui trouve un « volontaire ». Le collègue rencontre le jeune, se présente comme formateur et mène l'entretien. Au fur et à mesure de l'échange, il « sent » presque physiquement le malaise monter. À ce « sentir » contribuent plusieurs éléments : un entretien « lourd » qui ne s'engage pas vraiment, la manière de parler du jeune, le caractère laborieux de son expression, sa voix qui tremble, le contenu de ce qu'il dit à propos de sa propre expérience d'apprenant dans des stages encadrés par des formateurs dont il déclare qu'« ils vont fouiller très loin, trop loin dans les affaires privées des stagiaires ».

Tout en menant l'entretien, le collègue élabore ce qui n'était d'abord qu'un sentiment confus, et commence à comprendre que, probablement, ce qui se dit là s'adresse à lui – en tant que « formateur-fouilleur » et à la situation d'interlocution que vit le jeune à ce moment. Face à la lourdeur d'un échange qui patine, il prend la décision de dire ce qu'il ressent. L'entretien sort alors du registre de l'échange sur l'histoire et le projet du jeune pour porter sur la situation d'interlocution elle-même, le fait que ce jeune n'était pas si volontaire que cela – il avait accepté « pour faire plaisir » à son animatrice. Les choses se disent, les conditions de l'échange sont renégociées – voire négociées tout simplement car initialement le contrat n'avait pas été passé entre les deux interlocuteurs concernés – et l'entretien sur l'histoire et le projet a pu avoir lieu.

Cette fois-ci, il s'agissait moins d'un écho entre l'histoire du jeune et celle du formateur-chercheur que d'une situation où ce dernier ressent, de manière d'abord subjective, à la fois ce que le narrateur éprouve et ce que contient la situation. Au lieu de négliger ce qu'il ressent, le formateur l'accueille puis l'élabore. Ce qui lui permet d'accéder à une compréhension plus profonde et plus juste de ce qui se passe, pour poser les gestes verbaux qui vont éclairer, puis dénouer le problème.

Reconnaître une place de *sujet* au narrateur

Cet élément de la posture socioclinique, tout comme le précédent, se distingue nettement du modèle de connaissance objective promu par les sciences « dures » et qui consiste à mettre entre parenthèses tout ce qui relève des sujets et de la subjectivité.

Par ailleurs, la place reconnue aux sujets dans la démarche clinique renvoie au contrat. Tout particulièrement aux clauses du volontariat, de la gestion autonome de son degré d'implication et plus encore à la clause de co-construction des hypothèses. On ne reviendra pas sur ces clauses qui ont été formulées plus haut. Mais on peut ajouter que se définit là quelque chose de l'éthique de l'approche clinique qui tente de ne jamais traiter l'autre comme un strict objet ou moyen de savoir, voire de carrière ou de notoriété par le truchement du savoir qu'il a rendu possible (cf. : « Ni instrumentation ni instrumentalisation », p. 31, dans le chapitre « Les supports de formation »). On ne manquera pas de souligner le lien qui unit cette orientation avec la dimension émancipatoire de l'éducation populaire dont nous nous réclamons. Au fond on retrouve ici la dimension politique et démocratique de la reconnaissance de l'autre comme étant doté de la même puissance de raisonner et des mêmes droits que soi-même. C'est parce que je reconnais en mon vis-à-vis, un être qui, pour être différent de moi, n'en possède pas moins une égale capacité à produire, penser, analyser son histoire et/ou ses écrits, que je me contente de l'accompagner en respectant ses choix et questionnements. Ce qui n'interdit pas les retours, échos et autres propositions d'hypothèses que je lui adresse, mais dont il est seul à décider de la validité ou de l'inopportunité.

D'une certaine façon, il faut comprendre l'amicalité, la *philia* dont il a été fortement question en préambule à cet écrit, comme une des manifestations de la reconnaissance mutuelle sur le fonctionnement et l'organisation d'un collectif.

Plus généralement, nous pensons qu'il ne peut y avoir *pacte social*, entendu comme condition du vivre ensemble, sans reconnaissance de droits égaux et sans estime réciproque entre les individus. La preuve en est donnée, *a contrario*, par le fait que les conflits sociaux sont fondamentalement des « luttes pour la reconnaissance » (Axel Honneth⁵⁴) des individus aux prises avec des situations de mépris de leurs droits et aspirations à la dignité. Et cela reste vrai même lorsque les revendications exprimées portent sur les conditions matérielles de l'existence : Comment puis-je avoir de l'estime pour le travail que je produis et, partant, pour moi-même, lorsque ma rémunération est dérisoire ?

Une approche multiréférentielle et complexe

Si l'on se réfère à ce qui précède, on n'a pas de mal à admettre que le regard clinique dont nous nous réclamons prend en partie appui sur une théorie de la société telle qu'elle est et telle qu'elle devrait être. C'est dire que ce regard chausse les lunettes de la sociologie, de la philosophie et de la réflexion éthique.

Mais on ne saurait s'en tenir là. Et ce qui vient d'être dit à propos du processus de reconnaissance comme fondement du lien social peut continuer à témoigner de la multiférentialité de l'approche clinique. Car dans tous les cas l'enjeu est aussi celui de l'identité des sujets, envisagée principalement en termes d'estime de soi pour autrui et pour soi-même. Autrement dit, le regard clinique se donne ici comme une lecture davantage psychologique des phénomènes.

Enfin, et c'est sans doute le plus important en la matière, la multiréférentialité ne doit surtout pas être comprise comme une juxtaposition de perspectives, mais comme une tentative pour saisir leurs *articulations*. Ce qui définit l'*approche complexe*. Autrement dit, le clinicien s'efforce de saisir comment les processus sociaux et les processus psychiques se renforcent et/ou se contrarient, voire se contredisent, comment ils se combinent jusqu'à dessiner parfois des nouages complexes – ce qui ne veut pas dire « compliqués ».

Un exemple tiré des travaux de Vincent de Gaulejac peut éclairer notre point de vue. Il s'agit de la définition du concept de *désinsertion sociale* telle que de Gaulejac et Taboada Leonetti la proposent dans *La lutte des places*⁵⁵.

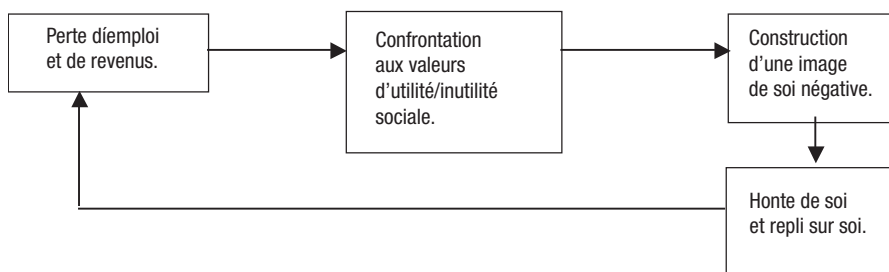
À l'origine de la désinsertion sociale se trouvent toujours des faits économiques : la perte d'emploi et de ressources financières. La nouvelle position de demandeur d'emploi ou de travailleur privé d'emploi, si elle se prolonge, rencontre plus ou moins vite la confrontation avec le registre du socio-symbolique, c'est-à-dire avec cette autre face du social que constituent les valeurs, croyances, normes collectives. En l'occurrence, le sujet privé d'emploi se confronte aux valeurs d'utilité/inutilité sociale : ne pas travailler, c'est apparaître comme socialement non productif, « vivre aux crochets » de la collectivité, voire être « un fainéant. » Cette confrontation se réalise bien sûr à travers des rencontres avec des tiers porteurs de ces valeurs et représentations. Mais pas seulement. C'est bien souvent dans le dialogue entre soi et soi – le dialogue intime du sujet privé d'emploi – que cette mise en tension s'opère. Si la situation objective ne change pas, une troisième instance est affectée : l'instance psychique de l'identité personnelle, de l'image et de l'estime de soi. Le sujet en arrive alors à se dire que s'il ne trouve pas d'emploi, ce n'est pas le fait d'un contexte particulièrement défavorable. La cause est à saisir en lui : c'est qu'il n'est plus capable de travailler, qu'il « n'est pas bon. » Se construit ici une identité négative dont l'un des effets est de ne pas rechercher activement du travail, ce qui renforce évidemment l'installation dans le chômage. La boucle est alors bouclée.

On notera au passage qu'il s'agit là des questions de la dignité et du déni de reconnaissance dont on a parlé plus haut et qui définissent ici la dimension proprement *psychique* du processus. Mais on remarquera aussi que l'on a affaire à une boucle systémique de rétroaction « positive » – non pas au sens où il faudrait

54/ HONNETH A., *La lutte pour la reconnaissance*, Éditions du Cerf, Paris, 2002.

55/ GAULEJAC V. (de), TABOADA LEONETTI I. et al., *La lutte des places*, Desclée de Brouwer, Paris, 1994.

s'en réjouir, mais à l'inverse qu'il faut regretter parce qu'elle renforce le non-emploi. Lorsque l'on est convaincu de ne rien valoir professionnellement, on ne recherche pas d'emploi et, par honte, on se replie sur soi.



C'est dans le repérage de la combinaison entre ces trois séries de facteurs que sont le socio-économique, le sociosymbolique et le psychique que se situe la spécificité de l'approche clinique.

Entre unicité d'une histoire singulière et histoire collective

L'une des traductions concrètes de l'articulation entre processus sociaux et processus psychiques se donne dans le fait que chaque récit de vie, chaque texte est envisagé en et pour lui-même, dans ce qu'il a d'unique. Mais en même temps, on n'oublie jamais qu'aucun parcours de vie, aucun texte ne saurait faire abstraction des conditions sociales dans lesquelles il s'est constitué. Mieux que cela dans le cas des récits de vie, on ne néglige jamais de saisir ce que la « grande » histoire a pu imprimer dans la « petite ». On découvre alors comment ce récit ou ce texte porte en lui, à sa façon propre, tout un monde social. Il s'agit d'appréhender, par exemple, le poids des classes sociales et les effets de la domination de l'une sur l'autre, en termes de souffrances vécues et transmises.

L'orientation socioclinique s'approche ici du projet sartrien de voir en chaque sujet, en chaque histoire, « un universel singulier⁵⁶ ».

Ainsi, au cours de la session « Roman familial et trajectoire sociale », quatre d'entre nous – quatre femmes – ont présenté des récits de vie qui témoignaient de souffrances propres au monde des femmes : sous-estimation de leur travail et de leur rémunération, double tâche de l'activité domestique et de l'activité professionnelle, sentiment de ne jamais être assez parfaites et transmission de cette exigence extrême à leurs filles... Ce qui est apparu à travers les quatre récits singuliers, c'est que se disait là non seulement les souffrances de quatre femmes particulières, mais celles de toutes les femmes.

Ces quatre récits ont suscité l'écriture du texte suivant de la part d'un participant masculin :

56/ SARTRE J.-P., *Critique de la raison dialectique : questions de méthode*, Gallimard, Paris, 1960.

L(')arme(s) du récit

Quatre femmes en larmes,
Laisant venir en elles les douleurs vécues,
Ouvrant sans retenue les blessures du passé,
Jetant par-dessus bord les ombres qui les hantent.
Sincérité absolue,

Silence de cristal,
Empathie totale.

Quatre ou cinq hommes retiennent leurs émotions,
Laisant couler le flot des phrases hoquetées, les mots mouillés.
Ils se savent impuissants,
Devant les malentendus,
Les manques,
Les absences,
Les non-dits,
Les perversités,
Qui jaillissent des récits.
L'aide éventuelle sera pour plus tard,
Seule l'écoute suffit.

Vous étiez belles dans vos larmes et grandies de vos récits.
Je vous ai aimées pour cet instant.

La démarche socioclinique du côté du sujet participant

Le temps devient temps humain dans la mesure où il est articulé de manière narrative ; en retour le récit est significatif dans la mesure où il dessine les traits de l'expérience temporelle.

PAUL RICCEUR, *Temps et récit*, 1991.

Est-ce qu'on a vraiment vécu quelque chose qu'on n'a pas raconté ?

JORGE SEMPRUN, *Quel beau dimanche !*, 1980.

■ L'écoute intérieure

L'animateur après avoir énoncé la consigne, ou la proposition d'écriture, invite chacun à explorer l'espace de son univers intime. C'est le moment de la préparation. Chacun chemine ainsi dans le silence, puisant dans sa matière expérientielle, ne sachant pas encore quelle forme prendra la trace dont il sera fait narration au groupe, tout à l'heure. Il s'agit de sculpter dans l'épaisseur de sa vie pour y creuser le sillon qui fait sens au moment même où le regard intérieur interroge le fil du parcours. L'histoire de vie n'existe pas encore tant qu'elle n'est pas incarnée dans une parole créatrice. Elle est en sommeil, à fleur de conscience, en même temps qu'elle nous habite totalement. Devant l'invitation à en faire image singulière et partagée, le chantier de sa mise au monde commence.

L'approche clinique a ceci de commun avec la phénoménologie : elle commence par s'approcher au plus près de l'expérience vécue dans ce qu'elle a d'intime et de singulier – ce qui d'ordinaire est passé sous silence, voire considéré comme inaccessible et « indicible ». Ainsi, l'on cherche à éprouver le processus au plus près du mouvement qui nous a traversés, pour mieux le décrire, le partager, voire l'objectiver.

■ ■ ■
En premier lieu, fixer le vertige. Ne pas prendre peur devant l'immensité de la tâche. Rester. Puis, écouter la parole du dedans. Laisser venir les voix intérieures – sa propre voix, celles des autres – dont les polyphonies bruissent et résonnent au plus vif du souvenir. Laisser s'imposer les images, les perceptions. Éprouver son univers et se demander ce qu'on pourrait bien en dire, sans trahir. Sentir monter l'audace d'une possible représentation de soi voire de ceux qui nous ont précédés. Se mettre d'accord avec l'ir-rémédiablement réduit, décalé, déformé. Écouter encore les hésitations, accueillir les résistances, poursuivre le temps qu'il faut le dialogue avec soi jusqu'à ce que le passage s'autorise. Se préparer à mettre le geste au travail et sentir le léger déplacement s'opérer. Alors, au rythme du mouvement engagé, déposer la première trace sur la première feuille nue. Déplier l'émotion en même temps que s'organise la pensée. Et dans la pliuere des mots, ouvrir la voie de la mise au monde. Le sens advient comme un enfantement.

■ ■ ■

Dans un second moment, l'approche clinique s'attache à penser ce qui a été vécu en le confrontant au concept pour faire accéder le propos à un certain degré de généralité. L'ensemble des analyses qui suivent s'inscrivent dans cette perspective de l'effort pour « dépasser le double écueil du concept sans vie et de la vie sans concept » (Henri Lefebvre).

Ainsi, l'épreuve du dévoilement, tout en prenant une forme particulière pour chacun d'entre nous, invite à penser l'écoute intérieure comme une dialectique entre le dedans et le dehors, l'intime et le social, le ressenti et l'exprimé, l'expérience vécue et les mots pour la dire. En effet, on ne puise pas dans ses archives intérieures sans conflits, sans émotions, sans risque de percer le voile protecteur de l'intériorité. Présenter son parcours, c'est accepter de mettre en scène les personnages de sa vie, leur donner un ordre d'importance, les placer au cœur des blessures pour mieux s'en distancier... C'est au fil de ces échos à soi-même que s'origine la pensée créatrice et que peut se mettre en acte, une parole singulière, adressée et impliquée.

■ De l'écoute intérieure pendant la prise de parole

*La parole est le dévoilement de l'être dans sa nudité essentielle,
 la transcription de la valeur dans l'existence.*

GEORGES GUSDORF, *La Parole*, 1952.

Lorsque la parole s'engage, s'ouvre un sillage, dont le narrateur ne connaît pas encore tous les contours. Celui-ci s'aventure dans le dit de sa vie en prenant appui sur les mots balises qu'il a tracés sur la feuille pendant le temps de travail individuel de préparation. C'est alors, dans cette parole impliquée, que surgit le parcours du narrateur dont la cartographie générale n'avait pas été conscientisée de façon claire avant la présentation orale. On peut dire que la pensée mobilisée dans le temps de réflexion individuelle, s'organise dans le rapport à l'écriture puis se consolide au fil de l'oralisation.

En contribuant à la mise en forme des images et à leur traduction, l'oralisation entraîne une parole « échappée » *en marge de la conscience*, qui participe au processus d'élucidation des représentations du narrateur, et qui lui offre un éclairage inédit des lignes, jusqu'alors inexplorées, de sa géographie personnelle. Comme nous le livre Philippe Breton dans son ouvrage *Éloge de la parole*: « La parole orale est un geste qui mobilise l'ensemble d'une machinerie complexe et vitale. » Ainsi, la parole est associée à une mise à nu et à un engagement entier de l'être.

Si cette prise de parole engage le sujet dans son entièreté, comment gérer ce risque de dépossession de soi redoutée dans la narration ? Comment s'opère le passage entre le livre intime et son dévoilement ?...

Il n'est pas rare que, en même temps que la parole s'incarne et que s'affirme le récit, en même temps que les membres du groupe accueillent l'épaisseur du personnage et lui donnent forme par

le filtre de leurs perceptions, un regard intérieur s'impose entre l'auteur et le narrateur, agissant comme tiers et permettant, dans le jeu subtil du dialogue intérieur, d'opérer un léger décalage entre le soi et le dit de soi.

La démarche de retour sur soi permet là encore de décrire le plus finement possible l'expérience vécue.



Je me souviens, lorsque ce fut mon tour de présenter mon histoire, d'un grand vide, proche du vertige. J'avais pourtant préparé comme les autres les grandes lignes de mon parcours et tenté de répondre à la consigne en repérant les personnes référentes, qui, parfois à leur insu, contribuèrent à mon intérêt pour l'écriture. Je me souviens du désordre intérieur juste avant de prendre la parole malgré les regards bienveillants rivés à son silence. Puis, passé la panique des premiers instants, ma voix s'est posée dans l'habitable rassurant construit par le groupe et la peur s'est atténuée, laissant place à un certain plaisir à livrer mes propres échafaudages. En filigrane du récit, j'éprouvais la conscience d'un regard du « dedans » l'observant en train de fabriquer les liens que je n'avais pas tissés jusqu'alors. Ainsi, en plus de ceux qui légitimement accueillaient mon récit, une autre écoute naviguait en moi, comme un double coagissant en silence dans les creux et les pleins de ma voix. Ainsi, la parole adressée, produisait une conscience élargie, qui veillait mon implication, l'autorisait, la maîtrisait.



Ce retour sur le sensible vise ainsi à revisiter une expérience singulière vécue au cœur même des travaux collectifs. En écho à d'autres récits décrivant ce cheminement intérieur, nous pouvons retenir ce processus qui traverse le moment de la narration.

Pendant que la parole chemine dans l'écho collectif, le regard intérieur observe le récit en train de se faire, signale les niches dans lesquelles il vaudrait mieux ne pas se hasarder, garantit en quelque sorte la prise de risque du dévoilement. Comme l'écrit Philippe Breton dans *Éloge de la Parole*: « Cette construction d'un espace intérieur est aussi construction d'une protection à l'intérieur de laquelle la parole peut s'éprouver comme singulière. »

■ L'écoute sensible induit la parole du retour

Une question posée par le narrateur en amont du récit permet aux membres du groupe de s'engager dans l'écoute en suivant un fil conducteur proposé par le narrateur lui-même. Elle sert de boussole. Elle évite les vagabondages de l'esprit, maintient l'écoute, la resserre.

Ainsi, la démarche vise à entrer dans le territoire du narrateur à partir d'une grille de lecture organisée autour de la question centrale. Dans le « champ d'épreuves » de l'expérience présentée, les écoutants vont glaner des informations qui, combinées aux savoirs convoqués et à l'intelligence sensible, leur permettront de dégager des structures significatives et de dessiner des hypothèses comme des pistes possibles d'éclairage. Proposées en retour, celles-ci participeront à la co-construction des élucidations du parcours.

Ainsi, l'écoute sensible, dans sa triangulation « écouter – voir – rendre » proposée par René Barbier, définit une mise au travail productrice d'une pensée collective au centre de laquelle se trouve le narrateur. Il est cependant nécessaire d'être prudent dans la forme d'expression du retour quand la personne « n'est pas prête à s'approprier l'interprétation en terme créatif » – pour ne pas bloquer la parole à venir. L'écoute sensible permet d'apprécier le rapport entretenu par le sujet avec son histoire et d'évaluer ce qu'il est en mesure de recevoir afin d'adapter le retour en évitant de toucher à ses défenses vitales... Il s'agit bien d'amener chacun à repérer les liens entre les différents éléments de son histoire non pas pour qu'il se les explique mais pour qu'il y puise du sens dans sa quête d'identité.

La formation des accompagnateurs

Notre métier nous amène souvent à encadrer des formations de formateurs et d'animateurs. Tout au long de cette recherche-implication, nous avons continué de comparer nos pratiques respectives, en histoire de vie et en écriture. Nous avons repéré les invariants qui les traversent et les spécificités qui nous paraissent essentielles, en termes de postures et de compétences requises.

Le compagnonnage comme mode d'apprendre

■ Un mode d'accès à l'animation des groupes histoire de vie/écriture

La coanimation de ces groupes apparaît aux yeux des « praticiens-pionniers » comme une nécessité pédagogique et éthique (*cf.* « coanimer », p. 51 dans le chapitre « La pratique de l'accompagnement »). Elle se fonde sur la complémentarité et/ou le partage de compétences professionnelles, une représentation commune des processus d'apprentissage des sujets et le partage des valeurs de l'éducation populaire.

L'accès à cette fonction d'accompagnateur ou de coanimateur, voire à ce « statut » n'est pas légitimé socialement. Sur quels savoirs constitués, à partir de quelles expériences est-on ou s'autorise-t-on à coanimer ce genre de session ?

Il nous apparaît que le « compagnonnage » est une voie d'accès à privilégier. Nous le définirons comme un processus d'apprentissage centré davantage sur la pratique que sur la théorie, qui se joue entre deux sujets dont l'un est plus expérimenté que l'autre et se donnent pour méthode de cheminer ensemble, d'accompagner le premier dans son action au fur et à mesure de ce qui advient comme questions et obstacles, tenter de les résoudre avec lui.

Ce processus de transmission de savoirs, de pratiques professionnelles et de valeurs fut au Moyen Âge le mode dominant de l'apprentissage des métiers artisanaux au sein des corporations. Rites initiatiques, transmission des secrets de métiers, mises à l'épreuve, mobilité professionnelle donnaient au compagnon la culture de son métier. « S'il y a métier, c'est que la main est dirigée par un savoir complexe, une science plus ou moins formalisée et communicable. Il suppose un haut degré de réflexion et d'intégration de l'expérience⁵⁷. »

Cette situation de compagnonnage présuppose :

- l'existence chez « l'apprenti » d'un socle solide de connaissances théoriques, lui permettant de centrer son apprentissage sur les déclinaisons pédagogiques et pratiques en situation de faire ;
- l'inscription de ce cheminement dans la durée (il fallait au Moyen Âge cinq ans de compagnonnage pour accéder à la maîtrise) ;
- une relation de confiance réciproque entre les deux partenaires et la bienveillance du « maître ».

■ Le compagnonnage des conseillers techniques et pédagogiques (CTP) à Jeunesse et Sports

L'usage de cette notion « Jeunesse et Sports » reste l'apanage des conseillers d'éducation populaire et de jeunesse, CEPJ, ayant gardé la même représentation du métier que leurs « anciens », conseillers techniques et pédagogiques, CTP

57/ SAINSAULIEU R., *L'identité au travail*, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, Paris, 1977.

d'expression artistique, le plus souvent. La connaissance des origines du corps et de sa constitution est en mesure de nous rendre compte de cet héritage.

Dès la Libération, en 1945, les premiers instructeurs nationaux d'éducation populaire, au nombre de trente-cinq furent cooptés par la Direction des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire. La lente constitution du corps dans les années 1950 et 1960 se fit selon cette modalité avec le concours des anciens. C'est au cours des stages d'éducation populaire, premier, second degré et stages de réalisation que des stagiaires étaient repérés pour leurs aptitudes à l'encadrement d'activités d'éducation en direction des publics populaires. Ils devenaient les « assistants » des chefs de stage, pour les seconder. Lorsqu'un poste de CTP se créait dans la spécialité, cet « assistant » était proposé et soutenu par son « maître », et il devenait un jeune collègue. Ce parrainage se fondait sur un long compagnonnage durant lequel il avait appris le métier et les valeurs qui le sous-tendent.

Ce mode de recrutement a cessé définitivement lors de l'obtention d'un statut de titulaire de la fonction publique en 1986 et qu'un concours d'accès fut mis en place (licence prérequis).

Toutefois, nous prendrons soin de distinguer accès à la fonction et apprentissage du métier qui ne vont pas obligatoirement de pair. Doté de prérequis théoriques, le nouveau collègue, s'il veut avoir des pratiques d'éducation populaire et si « on » les lui autorise, doit cheminer avec un collègue expérimenté pour décliner pédagogiquement et pratiquement ses savoirs. Cet accompagnement vise à le rendre autonome à moyen terme.

■ Le compagnonnage comme apprentissage dynamique et émancipateur

Dans l'hypothèse de l'apprentissage d'un animateur de session « Histoire de vie et/ou Écriture », doté d'un socle de connaissances théoriques jugé solide de la part du collègue expérimenté, nous pouvons distinguer au minimum trois phases, se succédant dans le temps :

- L'observation participante. Le statut et la posture de la personne sont communiqués au groupe. Il intervient dans les débats. Il observe les contenus et méthodes de travail proposés, en discute avec le formateur après les séquences de travail, s'appropriant de manière critique les propositions faites.
- La participation. Il participe dans la mesure de ses moyens à l'élaboration, la réalisation et l'évaluation du projet de formation. Il se propose d'animer des séquences de travail, soit sur une compétence complémentaire, soit en substitution de son collègue.
- La coanimation. Toutes les tâches sont partagées par négociation entre les deux accompagnateurs dans une égalité de principe.

L'expérience acquise dans les deux phases actives du processus doit lui permettre de s'autoriser à faire seul s'il en a le désir. Cette autorisation faite à soi-même, non évidente *a priori*, doit être encouragée et soutenue par l'animateur expérimenté, afin qu'il se sente légitimé.

Cette émancipation est nécessaire à la pérennisation des actions entreprises et du métier.

Ce modèle, abstrait, fait référence à de nombreuses pratiques connues de nous. Toutefois, il ne peut fonctionner que si un certain nombre d'aspects méthodologiques, psychologiques, affectifs et d'enjeux professionnels sont identifiés de part et d'autre, élucidés et dépassés.

■ Obstacles et enjeux dans le compagnonnage

Nous avons constaté maintes fois la difficulté, en action de formation, de travailler sous le regard de l'autre : crainte du jugement, identité professionnelle fragile... L'acte éducatif engage le sujet totalement « corps et âme », bien au-delà de la performance technique et pédagogique. Se donner à voir aux yeux de ses pairs nécessite une confiance en soi... et en l'autre, une identité personnelle et professionnelle affirmée.

Les enjeux de reconnaissance du compagnon vis-à-vis du maître sont puissants et la crainte de la dépendance redoutée, perçue comme une aliénation dont il veut s'affranchir, pouvant donner lieu à des luttes muettes, voire inconscientes.

La perte de pouvoir du côté du maître n'est pas toujours aisée lorsqu'il a, lui aussi, des enjeux professionnels ou personnels à défendre. Il lui faut résister au désir de possession de l'autre et de son instrumentalisation.

Ces enjeux psycho-affectifs, souvent incontournables, doivent se dire et se réguler clairement sur le plan professionnel.

L'acceptation, quasi inconditionnelle, de soi et de l'autre dans sa différence et sa singularité, nous semble être la condition nécessaire à toute coopération inscrite dans la durée.

Les référents théoriques

Ils renvoient à tout ce qui a été dit en amont à propos de l'approche clinique et tout particulièrement de la multiréférentialité. Il ne s'agit donc pas de répéter ce qui précède. Simplement on peut rappeler que, ici comme ailleurs, rien « n'est plus pratique qu'une bonne théorie » (Kurt Lewin) et que les référents théoriques incontournables en animation des récits de vie en groupe sont de l'ordre de :

- la philosophie : principalement les grandes philosophies de l'histoire (Hegel et Marx), les approches phénoménologiques (Husserl, Merleau-Ponty, Ricœur), existentielles (Sartre) ;
- la sociologie : surtout la sociologie de la mobilité sociale de Bourdieu, la sociologie clinique de V. de Gaulejac ;
- la psychologie et la psychosociologie avec une place particulière pour la pensée psychanalytique, l'approche systémique et la dynamique des groupes.

En ce qui concerne l'écriture, nous nous appuyons sur :

- l'anthropologie et l'ethnologie sociales : Goody, Petit ;
- la sociolinguistique : Labov, Bernstein ;
- la sociologie de la lecture et de l'écriture : Lahire ;
- la recherche théorique et didactique en écriture et sur le processus de création : Ricardou, Oriol-Boyer, Reuter, Anzieu ;
- La place de l'écriture dans la recherche : Bourdieu, Desroche ;
- la critique littéraire qui laisse une place aux pratiques de l'écrit : Barthes... ;
- et bien sûr la littérature elle-même quand elle s'analyse et se théorise : Duras, Ernaux, Forest, Gracq, Woolf, Yourcenar...

Une nécessaire formation expérientielle

Évidemment rien ne peut remplacer, pour l'apprenti animateur-accompagnateur, le fait d'avoir vécu lui-même et de l'intérieur, l'*expérience* des démarches et supports qu'il proposera bientôt à celles et ceux qu'il accompagnera. C'est dans ces expériences où le futur animateur s'implique lui-même qu'il prend la pleine mesure de ce qu'il va faire vivre aux autres. Pour ce qui nous concerne, nous avons systématiquement « testé » les supports dont il a été question précédemment et, parfois, cela nous a conduits à les modifier.

L'analyse des pratiques

Dans le cadre de la formation du futur animateur, l'analyse des pratiques est un incontournable. Elle peut prendre plusieurs formes.

La première prend sa place dans la phase d'observation participante. Il s'agit de la démarche de formation mise en œuvre par Vincent de Gaulejac, dans le cadre de l'Institut international de sociologie clinique. Elle consiste en ceci : l'apprenti animateur qui observe un collègue plus expérimenté « choisit » de travailler soit sur un récit, sur la production d'écrit d'un participant, soit sur une situation de groupe. Si nécessaire et avec son accord, il peut rencontrer un des participants pour

approfondir avec lui la problématique du récit ou de l'écriture retenue. Au final, il rédige l'analyse qu'il fait de cette pratique, transmet son texte au collègue plus expérimenté et – lorsqu'il existe – au groupe des autres apprentis en formation. Il n'omet pas non plus de transmettre son texte au participant qui a accepté de voir son récit ou son texte « retravaillé ». Et tout cela est approfondi, débattu, réfléchi collectivement.

La seconde modalité d'analyse des pratiques s'inscrit davantage dans la phase où l'ex-apprenti est devenu autonome. Elle relève de l'échange oral et de la coanimation : à l'issue d'une session, voire d'une séquence plus brève, les coanimateurs reviennent sur ce qui s'est déroulé et en font l'analyse.

La formation continuée

Pour l'écriture en ateliers, il existe des groupes d'expérimentation et d'analyse de pratiques où les animateurs exposent à tour de rôle, leurs pratiques et les difficultés rencontrées. En Pays de la Loire, ces groupes s'appellent Boutures d'écriture et rassemblent une quinzaine de personnes par site, à Angers et à Nantes, une fois par mois. Les Boutures sont nées du désir et de la volonté de personnes ayant suivi des cycles de formation aux ateliers d'écriture. Toutes avaient en commun de faire écrire, dans un contexte professionnel, militant ou bénévole.

Le groupe Boutures d'écriture fonctionne en autogestion. Ces temps sont l'occasion d'échanger des informations, de partager des lectures, d'orienter vers des recherches, de construire des propositions d'écriture, d'analyser les pratiques et de proposer des mises en situation d'écriture vécues puis commentées, amendées, enrichies, dans un climat aussi exigeant que bienveillant. Les Boutures doivent favoriser souplesse, capacité à la transformation, au changement. C'est un laboratoire.

La connaissance et la reconnaissance s'acquièrent par les débats qui ont lieu. Des oppositions, des points de vue forts sont nommés. Ils révèlent des personnalités et des attitudes d'animateurs d'ateliers d'écriture différentes. Ce n'est pas un lieu neutre, il y est question des idées qui sous-tendent la pratique. C'est une occasion de construire son identité professionnelle. Les rivalités sont désamorçées au profit de discussions où chacun peut prendre et donner, dans ce métier relativement peu organisé. Les Boutures ne visent pas – surtout pas – à uniformiser les pratiques, elles proposent de les penser, de les enrichir. La diversité réassure chacun dans sa position personnelle. Ces rencontres génèrent une connivence, une plate-forme commune de valeurs sur lesquelles on peut construire son projet d'atelier d'écriture. Il n'y a pas d'animateur d'ateliers d'écriture idéal, mais chacun connaît un idéal vers lequel il souhaite tendre, des thèmes privilégiés, des auteurs préférés, des sources littéraires auxquelles il est attaché.

L'ouverture à d'autres formes d'animation, à de nouveaux auteurs, à de nouvelles lectures s'acquiert vite si elle n'est pas déjà acquise. Il n'est guère possible de rester fermé et figé dans son propre savoir tout en participant aux Boutures.

Elles constituent à terme une référence commune sur les ateliers d'écriture. Le compagnonnage y est de mise, chacun pouvant être à l'occasion le référent d'un autre. Enfin, les Boutures sont une antichambre à l'atelier d'écriture, à côté des arcanes du travail personnel. L'écoute bienveillante des autres participants joue un rôle protecteur et rassurant. Les Boutures sont aussi un tremplin permettant de s'engager en confiance dans des actions nouvelles.

De l'écriture comme résistance

Se constituer en sujet de l'Histoire passe par la réappropriation de sa propre histoire.
FRIEDRICH ENGELS, *Anti-Dürhing*, 1878.

...que mon écriture concoure à la subversion des idées dominantes du monde.
ANNIE ERNAUX, *L'écriture comme un couteau*, 2003.

Le questionnement qui a servi de fil conducteur à notre travail tient aux rapports entre écriture et histoire de vie, en se centrant plus précisément sur ce que l'écriture apporte de spécifique au processus de mise de sa vie en histoire ou en récit. C'était là notre finalité, la visée ultime vers laquelle tout notre effort était tendu. Mais tension n'est pas détention. En l'occurrence, le moyen que nous avons choisi pour mener cette quête – faire sur nous-mêmes l'expérience du récit de vie en groupe – a pris beaucoup de place. Il peut apparaître parfois comme ayant constitué par lui-même un objet d'échanges, de réflexion, d'investigation qui a eu tendance à passer au premier plan, reléguant la question de l'écriture au second. Nous ne l'avons pourtant jamais perdue de vue. Et c'est bien vers cette question – *En quoi l'écriture est-elle agissante dans l'histoire de vie en groupe ?* – que l'on veut revenir au moment de conclure. Nous y reviendrons en restant dans la perspective militante de l'éducation populaire qui voit dans tout processus de formation – y compris l'histoire de vie – non pas un aimable et inutile passe-temps, ni même un simple processus de construction de connaissances (si tant est que qu'apprendre soit jamais une chose simple), mais la réponse d'un sujet profondément inscrit dans un monde qui lui fait problème, réponse qui, d'une manière ou d'une autre, tend à s'adresser à l'environnement (et à la relation sujet/monde) dont elle vient pour les transformer. L'histoire de vie n'échappe pas à cette règle dont il faut préciser qu'elle ne nous conduit pas à ce que René Lourau appelait « l'illusion pédagogique » consistant à croire qu'il suffise de former les gens (ou que les gens se forment) pour changer le monde. Ce qui n'empêche pas le processus authentiquement formateur de tendre vers cette transformation à la fois du monde et du rapport que le sujet entretient avec lui, comme vers un horizon, peut-être inaccessible, mais indispensable pour savoir où l'on va.

L'écriture des récits de vie apporte sa contribution à ce processus qui ne change sans doute pas la vie passée du narrateur, mais se révèle susceptible de modifier à la fois :

- son rapport au passé, le regard qu'il lui porte ;
- la façon dont il va vivre et se donner prise sur sa vie présente et à venir.

L'écriture comme ressource pour l'histoire de vie

C'est sans aucun doute la *matérialité* de l'écriture, en tant que trace des événements passés, laissée sur un support papier, qui sous-tend le premier apport majeur de l'expression écrite au récit de vie. On peut même parler à propos de cette réalité matérielle, de plusieurs apports.

La trace écrite a ceci de particulier qu'elle est *pérenne*. Elle dure. Ce qui n'est pas un mince avantage lorsqu'il s'agit de dire la vie qui, par essence, comme toute réalité temporelle, est justement ce qui ne dure pas, ce qui passe, ce qui est aboli aussitôt après être advenu.

Dans ces conditions, l'apport ou bénéfique premier est celui de mémoire ou de *garde-mémoire*, pour reprendre la juste formulation de l'Association pour le patrimoine autobiographique et l'autobiographie (APA) fondée par Philippe Lejeune, dont l'un des objets est la conservation des écrits autobiographiques. L'APA recueille les récits autobiographiques qui lui sont remis par des déposants

(autobiographes ou héritiers des autobiographies et autres journaux intimes de leurs aïeuls). Elle ne les publie pas, mais les remet en lecture à un groupe de lecteurs, l'un d'eux choisissant de lire tel ou tel texte et se chargeant alors de rédiger un *écho en sympathie* qui sera adressé au déposant et publié au moins dans le *Garde-Mémoire* édité tous les deux ans et, au plus, dans la revue de l'APA, *La faute à Rousseau*.

Une fois pérennisé, inscrit dans la durée, le récit de vie devient potentiellement *objet de réflexion* – et sans doute aussi de *réfection* – beaucoup plus qu'auparavant. Nous avons vu l'importance que revêt ce processus réflexif à travers les «retours» que le groupe, l'accompagnateur, mais aussi et en premier lieu l'autobiographe lui-même, font après que le récit de vie a été dit une première fois (cf. chapitre «La pratique d'accompagnement», pp. 47-53). Il ne s'agit pas de dire là que l'expression orale interdit de réfléchir – ce qui n'aurait aucun sens. Simplement la capacité de retour réflexif sur les récits produits est décuplée par l'écrit. Et cela d'abord dans le temps : une fois qu'il est couché sur le papier, je pourrai revenir à mon récit de vie très longtemps après l'avoir rédigé. Ensuite, l'écrit rend théoriquement possible l'exercice de la réflexivité d'un nombre infini de lecteurs, en tout cas d'un nombre très supérieur aux limites d'un groupe de formation.

Il y a davantage encore à dire au titre des conséquences de la matérialité de la trace écrite.

Elle permet *symboliquement* d'échapper à la mort. Une fois que le récit de ma vie est couché sur le papier, il atteste que mon existence a bien eu lieu – même s'il y a toujours un écart entre l'événement réel et sa représentation après-coup. Puisque c'est écrit, cela devient *transmissible* à d'autres, potentiellement au monde entier. Chez tout autobiographe, chez tout homme, il y a un *désir*, sinon d'éternité du moins désir que quelque chose de lui demeure au-delà de sa mort – une trace, une transmission. Du coup, il devient davantage possible d'assumer sa condition «d'être-pour-la-mort» (Heidegger) :

«Couché par écrit, c'est déjà un peu couché dans la tombe. L'autobiographie est la plus commode et la plus efficace des préparations à la mort.» (Serge Doubrovsky, *Fils*.)

On mesure ici à quel point la reconnaissance du passé conditionne le rapport au présent et à l'avenir.

Une autre conséquence de la matérialité de l'écrit mérite notre attention : la possibilité d'une mise à distance.

La distanciation

En ayant écrit ce que l'on a choisi de dire de sa vie, on peut la considérer de l'extérieur. Dans le travail du récit de vie en groupe, cette caractéristique de l'écrit est fort utile. Car, sans réduire la position de sujet de son histoire que l'on cherche à faire occuper au narrateur, on ne peut pas travailler un récit lorsque son auteur y adhère de manière trop fusionnelle, lorsqu'il ne peut s'en séparer. L'un des signes de cette fusion se donne dans son incapacité à entendre ce qui lui est dit. Pour recevoir les retours du groupe et faire lui-même retour sur sa vie, sur son récit, il faut que le narrateur s'en distancie et les regarde un peu comme des objets. Le support écrit est, en lui-même, un objet extérieur au sujet : la feuille de papier et les traces dont elle est le support. Cette condition a déjà été mentionnée pour les retours en atelier d'écriture, p. 47, dans le chapitre «La pratique d'accompagnement», elle vaut tout autant pour les récits de vie en groupe. On peut dire alors que l'on devient d'autant plus sujet de son histoire – en la pensant et en pouvant bouger le regard porté sur elle – que l'on est capable de la considérer à distance, (presque) comme un objet «manipulable», par le biais du travail sur le langage. Cette distance que permet l'écriture n'est pas donnée *a priori*, elle se gagne : il faut parfois du temps et l'exploration des textes produits – non dans leur contenu, mais dans leur forme – aide à cette mise à distance.

Ce processus de distanciation permet en même temps de se débarrasser d'événements vécus qui encombrant. On rejoint là des effets, sinon thérapeutiques, du moins d'*allègement* opérés relativement à des faits pesants. C'est une des fonctions que l'écrivain irlandais James Joyce assignait à l'écriture quand il jouait sur la proximité phonique entre les mots anglais *letter* (la lettre) et *litter* (les détritres que l'on jette à la poubelle).

« Une plume, du papier, des confessions... Si l'on sait s'y prendre, avec l'art et la manière, en rédisant l'histoire de sa vie, on la fixe une bonne fois, on en fait la somme, on l'assume. Après avoir fait le bilan, on le dépose. Consigner sa vie vous en débarrasse. » (Serge Doubrovsky, *Fils*)

L'écriture comme processus de *structuration du divers*

Cet apport de l'écriture à l'histoire de vie renvoie à une distinction que l'un d'entre nous a posée par ailleurs. Dans *Faire de sa vie une histoire*, Alex Lainé distingue la *vie*, son *récit* et son *histoire*⁵⁸. La *vie*, en tant qu'elle advient chaque jour en grossissant davantage la masse des événements et tant qu'on en reste au vécu immédiat, avant toute élaboration rétrospective, avant d'être pensée, c'est l'ordre du divers. C'est l'ordre du désordre initial, hormis l'organisation formelle de la chronologie. Vivre un événement ne suffit jamais pour mesurer la portée, le sens, le retentissement qu'il aura sur les autres événements de mon existence et sur le cours de ma vie. Cette mise en ordre et en sens ne se fait qu'après avoir vécu, au passé, voire au futur antérieur. La conscience est toujours tardive. Le *récit, écrit ou oral, de sa vie* est une première mise en ordre et en sens de l'existence passée. Ne serait-ce que parce qu'il trie, sélectionne dans les événements vécus ceux qui méritent d'être rapportés. Il les relie les uns aux autres, faisant des uns, sinon des effets, du moins des éléments *significatifs* en regard des autres. La distinction entre *cause* et *sens*, abordée plus haut (cf. « Sens et cause », p. 21, dans le chapitre « Le sens d'une démarche »), est ici pertinente. Le récit prend les événements qu'il rapporte dans une *trame* qui leur confère une relative unité, il les configure. Sinon ce ne serait qu'« un récit, conté par un idiot, plein de bruit et de fureur et qui ne signifie rien. » (Shakespeare, *Macbeth*, acte V, scène V).

De ce point de vue, le récit élabore déjà une *histoire de vie* relativement unifiée, dotée d'une structuration explicite où certains événements auront une place centrale tandis que d'autres se situeront davantage à la périphérie. C'est ce processus que les retours réflexifs de narrateur et du groupe vont parachever. On a souligné juste au-dessus, le rôle que l'écriture jouait dans cette réflexion individuelle et collective. Mais si l'on examine le seul récit, il faut ajouter qu'il y a de la différence entre son expression orale et sa formulation écrite. L'écrit oblige à une plus grande unité, une plus grande cohérence que l'oral – même si le primat de l'écrit et du texte renvoie à quelque chose de scolaire et d'académique. Écrire sa vie, plus encore que simplement la dire, c'est en relier les éléments épars. L'exemple de l'écriture autobiographique de Georges Perec dans *W ou le souvenir d'enfance* rend bien compte de cette fonction unificatrice de l'écriture. Perec hérite d'une histoire éclatée, une histoire en morceaux et sans beaucoup de repères – il a perdu son père au début de la guerre, en 1940, et sa mère sera prise dans une rafle en 1943 pour être conduite à Auschwitz d'où elle ne reviendra pas. Il écrit pour reconstituer cette histoire, son histoire en fragments comme on construit un puzzle, un peu à la manière de ce qui se passe dans un autre de ses écrits : *La vie, mode d'emploi*. On voit alors que l'écriture du récit de vie a partie liée avec la formation au sens premier d'une « mise en forme ». Et Perec, parlant de ses commencements en écriture disait : « Ma tentative autobiographique était informe, au début⁵⁹. »

Ce processus d'unification auquel l'écriture contribue de manière spécifique, mérite qu'on s'y arrête. Car il est porteur d'enjeux majeurs. Il procède en effet du processus d'*individuation psychique et collective* identifié dans la seconde moitié du xx^e siècle par Gilbert Simondon⁶⁰ et repris depuis par Bernard Stiegler. Il

58/ LAINE A., *Faire de sa vie une histoire*, Desclée de Brouwer, Paris, 1998, chapitre 8.

59/ Document INA intégré dans le documentaire intitulé *Autofiction(s)*, réalisé par Dominique Gros et diffusé sur Arte dans l'émission *Thema* sous le titre « Moi, je... », le 24 août 2007.

60/ SIMONDON G., *L'individuation psychique et collective*, Aubier, Paris, 1989; repris depuis dans *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*, éditions Millon, Grenoble, 2005.

s'agit alors du « *processus*, par lequel le divers en général, le divers *que je suis* aussi bien que le divers *que nous sommes*, tend à s'unifier et, par là, tend vers l'*in-divisibilité* de l'*in-dividu*, c'est-à-dire vers sa pure *adéquation* à lui-même. » (Bernard Stiegler⁶¹.)

Car la vie, en tant que vécu non encore rapporté par un récit, non encore structuré dans une histoire, c'est du divers, du désordonné et pas seulement chez Perec.

Autrement dit – et nous avons cela en perspective dès la conclusion de la *Petite Chronique du processus de recherche-implication* – ce qui se joue là, c'est d'abord le devenir-sujet de chaque autobiographe qui, à travers le récit relativement structuré de sa vie, s'affirme comme être qui tend à se doter de ces deux attributs majeurs de tout sujet : *singularité et unité*. Ensuite, la mise en dialogue des différents écrits autobiographiques produits dans le groupe engage le processus d'individuation collective : les textes se répondent, entrent en résonance intertextuelle et font apparaître des référents communs, notamment des valeurs partagées, des éléments de contexte social et historique qui traversent les histoires singulières et dessinent les contours d'un collectif, d'un « nous ».

La question du devenir-sujet est loin d'être épuisée par ces premiers éléments. Ceux qui suivent n'y contribuent pas moins.

L'écriture du récit de vie comme vecteur de reconnaissance de son histoire et de soi-même

En histoire de vie, les processus de reconnaissance ne se limitent pas à la socialisation des écrits autobiographiques. En amont des temps d'écriture, les moments de récit oral, sont également des expériences très fortes de reconnaissance où chaque narrateur éprouve, à travers l'écoute des pairs, que son histoire – c'est-à-dire aussi lui-même – est digne d'attention, d'intérêt. Et l'écriture ajoute quelque chose de plus à cette expérience de reconnaissance de soi. On sait que l'écrit a une valeur sacrée et sacralisante, tout particulièrement dans notre culture et probablement dans les sociétés habitées par les *religions du Livre*. Lorsque mon histoire est écrite, elle accède à la dignité du texte. Avec elle, le sujet se voit reconnu, ne serait-ce que comme sujet-écrivain, voire comme écrivain. De ce point de vue, on doit souligner le rôle joué par la dimension artistique, la quête d'une parole singulière, la recherche esthétique de la forme écrite du récit, qui dote à la fois la vie dont il est question et le sujet dont l'histoire est relatée d'une valeur supplémentaire. C'est ce que nous dit Charles Juliet, soulignant la fonction heuristique de l'écriture : « Avec et sans moi/Un poème se dicte/Me fait don d'une vie/Plus intense que la vie⁶². »

L'écriture comme exploration de son histoire

La présentation orale de son récit, avec la relative spontanéité qui a son importance et son sens, laisse souvent la personne dans un état de « bouillonnement intérieur », celui du récit amorcé. On retrouve cet état chaque fois qu'on sollicite la mémoire car le processus de reconstruction de l'histoire se poursuit bien après la prise de parole. Quand on commence ou lorsque l'on continue d'écrire son récit de vie – comme on le fait parfois en atelier, par fragments, par thèmes –, on ne sait pas à l'avance ce que l'on va écrire, ce que l'on va y rencontrer. L'idée d'une écriture de son histoire, qui consisterait à coucher sur le papier des événements et un parcours que l'on porterait déjà tout prêts dans sa mémoire, est une illusion. Certes, l'autobiographe dispose de quelques repères événementiels solides sur lesquels il prend appui pour écrire. Mais il sait aussi qu'il y a d'autres choses qui, elles, sont plus opaques, dont il *sent* qu'elles sont là sans qu'il les ait identifiées.

On pourrait qualifier ce « savoir insu⁶³ » de « magma initial ». L'écriture est justement ce qui va élaborer, rendre explicite et conscient, cette sorte de *présavoir*. Au fond il s'agit là d'une *découverte* au sens premier d'ôter ce qui est couvert par l'oubli, le temps, les interdits de savoir et autres savoirs interdits. « J'écris pour

61/ STIEGLER B., *Passer à l'acte*, Galilée, Paris, 2003, p. 14.

62/ JULIET C., *À l'intime du silence*, P.O.L., Paris, 2006.

63/ *Selon la juste expression forgée par Jean-Louis Le Grand.*

explorer ce que je ne sais pas penser», dit Nancy Huston⁶⁴, faisant écho à Fernand Deligny «écrire fait partie de trouver».

Tout cela permet de comprendre l'ambivalence qui habite le candidat autobiographe au moment où il va commencer à écrire. Pour la commodité de langage, nous appelons autobiographe, celle ou celui qui tente, par l'écriture, d'accéder au plus près de sa vérité de sujet dont nous avons parlé (cf. «Sens et cause», p. 21, dans le chapitre «Le sens d'une démarche»). Il y a bien sûr le désir d'aller y voir de plus près dans cette histoire qui est la sienne et qui lui échappe. Mais il y a tout autant la peur de se lancer à explorer cette terre inconnue, qu'il porte en lui et qui pourrait contenir ce qu'il n'a pas envie de trouver, *a fortiori* s'il y a des secrets qui hantent cette histoire. On peut bien évidemment, pour expliquer cette crainte, invoquer le rapport à l'école et à l'écriture comme exercice scolaire, le caractère sacré de l'écrit dont il a été question au paragraphe précédent. Mais ces raisons ne suffisent pas. Elles s'ajoutent à... et pourraient bien dissimuler une peur d'un autre ordre qui relève du rapport entre l'autobiographe et l'objet de son investigation : si ce qu'il allait découvrir s'avérait plus dérangeant, voire plus terrible qu'il ne l'imaginait, si cette exploration allait l'entraîner dans un abîme ? La disposition du contrat authentique (pas de façade), avec un vrai engagement volontaire et réfléchi de la part de l'autobiographe, trouve là tout son sens.

Le groupe a aussi sa place dans cette affaire. Le fait d'écrire un document autobiographique qui sera lu aux autres participants n'est pas anodin : le texte leur est toujours adressé – ce qui ne l'empêche pas d'être également adressé à d'autres personnes situées hors du groupe. Ce que l'autobiographe retient et dit de sa vie est toujours filtré par le tamis du collectif sur le mode de la délibération suivante : «Qu'est-ce que je peux et veux dire de ma vie à ce groupe-ci ?» Cela ne signifie aucunement qu'il faille soupçonner l'autobiographe de n'être pas authentique, de maquiller les faits. Il énonce les facettes de la vérité de sa vie qui peuvent être adressées au groupe et à lui-même.

Il reste que l'écriture, plus que l'expression orale – ne serait-ce que parce que le rapport au temps n'y est pas le même : quand on écrit, on prend davantage le temps de penser son propos qu'on ne peut le faire dans l'immédiateté de la verbalisation orale – est une modalité particulièrement pertinente de cette exploration de soi et de sa vie. De plus, en laissant trace, et grâce à l'approche sociologique, l'histoire de vie individuelle participe de l'émancipation collective, dépassant le groupe de formation, rejoignant d'autres récits. «J'ai l'impression que l'écriture est ce que je peux faire de mieux, dans mon cas, dans ma situation de transfuge, comme acte politique et comme "don" », écrit Annie Ernaux⁶⁵.

Il nous semble ici important de préciser ce qui caractérise la place du sujet dans son environnement social, avec les effets que cela produit sur son histoire et auxquels répondent, presque terme à terme, les caractéristiques de l'écriture dont il vient d'être question.

L'individu de la société moderne : un être séparé de son histoire

Nous ne sommes sans doute pas au bout des bouleversements que l'avènement de l'ultralibéralisme mondialisé va produire sur le monde et sur nous-mêmes. Mais dans les limites définies par ce qui constitue notre objet, on doit souligner ce phénomène majeur qu'est la modification radicale de notre rapport au temps. Nous sommes dans l'ère d'une accélération sans précédent des rythmes de vie, de travail. Au temps lent et répétitif de la société traditionnelle, succède une *course au changement*, une quête sans fin de l'innovation technique pour toujours davantage de profits et de résultats à court terme. Toutes choses qui donnent le vertige.

La modification des repères temporels a des effets directs sur la vie et son histoire. L'ère du prêt-à-jeter dans laquelle nous sommes immergés survalorise l'avenir – et au minimum le présent – au détriment du passé qui, lui, est associé

64/ Au cours d'une interview réalisée dans un documentaire intitulé *Autofiction(s)*, réalisé par Dominique Gros et diffusé sur Arte dans l'émission *Thema* sous le titre «Moi, je...», le 24 août 2007.

65/ ERNAUX A., *L'écriture comme un couteau*, Stock, Paris, 2003.

à l'archaïsme. Ce que l'on a qualifié de « terrorisme contemporain du projet » est une des manifestations de cette transformation du rapport au temps. Ou bien encore, dans le champ du travail, la montée en puissance de méthodes de management et d'évaluation qui demandent toujours plus en haussant chaque année davantage la barre des objectifs à atteindre, témoigne du même phénomène.

En lien étroit avec cette recomposition des repères temporels, les processus de transmission, les continuités qui, sans exclure les ruptures et les différences, relie une génération à la précédente et à la suivante, cessent d'être reconnus et tout simplement connus.

Seconde conséquence de la course au changement qui tient ici encore au règne de la discontinuité – cette fois non pas entre les générations, mais à l'intérieur d'une génération, d'une vie : une vision éclatée de la vie d'un homme, comme émiettée, faite d'une myriade de moments disjoints.

Dans tous les cas, le déficit de référence au passé (ou sa dévalorisation) rend plus difficile la construction du sujet et de son histoire par défaut d'étayage. On a affaire ici aux « effets déstructurants de l'apologie du changement permanent⁶⁶ » (Christian Salmon) qui sont autant d'obstacles à la tentative de faire de sa vie une histoire. On peut parler d'une vision réductrice de la vie d'un sujet qui la dépossède des éléments susceptibles de la faire accéder au statut d'histoire comme totalité ouverte passé/présent/avenir. Ou alors on a affaire à une histoire dans le sens le plus pauvre et le plus péjoratif du mot – celui qui contiennent les expressions « raconter des histoires » à des fins de communication-manipulation. Il n'est pas indifférent à notre propos – comme le souligne Christian Salmon dans son *Storytelling* – que deux hommes politiques passés maîtres dans l'art de communiquer – George W. Bush et Nicolas Sarkozy – aient l'un et l'autre axé une campagne électorale sur le thème du changement personnel – le premier pour dire qu'après avoir eu des problèmes d'alcool, il avait rencontré Dieu, ce qui lui avait ouvert les portes de « l'axe du bien », le second pour souligner que d'agité et colérique qu'il était, il avait accédé à une sagesse toute neuve.

Chacun de nous est séparé de ce qu'il veut, désire et peut, de ce qu'il est – y compris de son histoire propre, dans la « société de contrôle » annoncée par Michel Foucault, puis Gilles Deleuze. Il y aurait beaucoup encore à en dire. Notre entreprise commune s'est ici limitée à montrer comment l'écriture en histoire de vie permet de résister à cette tentative d'emprise sur les vies et histoires des sujets.

Pour finir il nous semble pertinent de rappeler l'existence – dans des conditions de vie dégradées et dégradantes à l'extrême – de pratiques d'écriture comme dernier rempart de résistance en même temps qu'affirmation de la dignité et des droits d'une humanité dont chaque écrivain fait partie. On ne saurait évidemment nier les différences entre ces démarches d'écriture réalisées dans les camps et les récits de vie effectués dans le contexte contemporain d'une situation de formation, mais ces mêmes enjeux sont engagés, quoiqu'à un degré moindre par le récit de vie.

L'écriture comme affirmation et transmission de ce qui est spécifiquement humain en l'homme

On ne sait peut-être pas, on a sans doute oublié si jamais on l'a su un jour, que nombre de déportés des camps nazis – et il y eut la même chose dans les goulags staliniens – *écrivaint*. Dans les pires conditions d'humiliation, ils résistaient au projet proprement *barbare* de ne pas les considérer comme des hommes, d'effacer en eux toute humanité, d'en faire des « pièces » (c'était le terme), des outils de travail que les nazis éliminaient lorsqu'ils se révélaient « inutiles » à la production. L'une des façons de résister que ces êtres dont on avait effacé jusqu'au nom – remplacé par un numéro de matricule tatoué sur l'avant-bras – fut précisément l'écriture. Ces hommes que l'on tentait de déshumaniser, *écrivaint*, des poèmes pour certains,

66/ SALMON C., *Storytelling*, La découverte, Paris, 2007, p. 90.

des œuvres musicales pour d'autres, ou simplement le souvenir de chansons et poèmes qu'ils avaient appris du temps de leur liberté; toutes choses qui avaient assurément partie liée à leur vie et à leur histoire. Ils écrivaient sur des supports misérables et fragiles, sur du papier trouvé ou encore du « papier-toilette » (si, dans un tel contexte, ce terme a encore un sens), avec des crayons de fortune. Mais ils écrivaient. De cette fragilité ont surgi pérennité et transmission: ces déportés-écrivains ont en effet réussi, même s'ils ont succombé dans les camps. Car leurs écrits nous sont parvenus. Aujourd'hui un chercheur, pianiste et musicologue comme Francesco Lotoro, rassemble ces compositions, à Rome, les transcrit et les joue ou les fait jouer. Alors, quelque chose d'essentiel, qui nous était adressé par les déportés et les autres habitants des goulags, nous est enfin transmis: l'espèce humaine résiste à l'entreprise barbare de déshumanisation, par la culture, par l'affirmation du symbolique contre le passage à l'acte et les pulsions. Écrire, c'est dire « je », c'est déclarer: « Je suis un être écrivant » et à travers cette affirmation de soi en tant que sujet d'énonciation, dresser un rempart symbolique face au projet d'effacement de l'humanité contenu dans chaque acte posé, dans chaque mesure concrète prise pour humilier, abaisser un homme singulier au rang de bête, d'objet, de moyen. J'écris, donc je suis un sujet humain écrivant. Si le mot « culture », opposé à celui de « barbarie », a un sens, il est là. Il est de la toute première importance de lire ces textes, d'écouter ces musiques, d'abord pour faire notre métier d'homme qui, à sa manière, prend part à l'accomplissement de la résistance de ceux qui les ont composés. Et aussi parce que le projet de déshumanisation est toujours actuel; certes, sous des formes plus subtiles. Mais que penser de ce que l'on nomme aujourd'hui « gestion des ressources humaines » et qui – traitant les travailleurs comme des « éléments » à gérer, à recruter, à licencier – justifierait davantage d'être baptisée « gestion inhumaine des personnels »? Que dire encore des propos de Patrick Le Lay, président de TF1, déclarant en 2004 que son métier est de « rendre les cerveaux humains disponibles » à la réception des messages publicitaires? Sinon qu'il s'agit du même projet d'emprise, de manipulation et d'assimilation des hommes à des objets, à des « pièces » soumises à l'intérêt d'actionnaires anonymes mais exigeants.

« Et la honte d'être un homme, nous ne l'éprouvons pas seulement dans les situations extrêmes décrites par Primo Levi, mais dans des conditions insignifiantes, devant la bassesse et la vulgarité d'existence qui hante les démocraties, devant la propagation de ces modes d'existence et de pensée-pour-le-marché, devant les valeurs, les idéaux et les opinions de notre époque. [...] *Nous manquons de résistance au présent.* » (Gilles Deleuze et Félix Guattari⁶⁷.)

Accompagner des récits de vie, c'est accueillir et, d'une certaine manière, permettre que s'accomplisse la parole profondément humaine qui habite ce type de propos. Écrire le récit de sa vie, c'est au minimum s'affirmer comme sujet et par là, faire obstacle à toute tentative de traitement de sa personne comme objet.

67/ DELEUZE G. et GUATTARI F., *Qu'est-ce que la philosophie*, Éditions de minuit, Paris, 1991.

Quelques ouvrages essentiels en histoire de vie

- GAULEJAC V. (de),
La névrose de classe,
Hommes et groupes éditeurs, Paris, 1999.
- GAULEJAC V. (de), HANIQUE F. et ROCHE P.,
La sociologie clinique, enjeux théoriques et méthodologiques,
Érés, Toulouse, 2007.
- LAINÉ A.,
Vae : quand l'expérience se fait savoir,
Érés, Toulouse, 2005.
- LAINÉ A.,
Faire de sa vie une histoire, théories et pratiques de l'histoire de vie en formation,
Desclée de Brouwer, Paris, 1998, 3^e édition 2007.
- PINEAU G. et LE GRAND J.-L.,
Les histoires de vie,
Presses universitaires de France, coll. « Que-sais-je ? », Paris, 2002.

En histoire de vie collective

- COULON M. et LE GRAND J.-L.,
Histoire de vie collective et éducation populaire,
L'Harmattan, Paris, 2000.

En écriture

- BARTHES R.,
Roland Barthes par Roland Barthes,
Le Seuil, Paris, 1995.
- BARTHES R.,
Le plaisir du texte,
Le Seuil, Paris, 1973.
- BARTHES R.,
Essais critiques,
Le Seuil, coll. « Points essai », Paris, 1995.
- BÉLISLE R. et BOURBON S. (sous la dir.),
Pratiques et apprentissages de l'écrit dans les sociétés éducatives,
Presses de l'université de Laval, Laval, 2006.
- BING É.,
Et je nageai jusqu'à la page,
Éditions des femmes, Paris, 1976.
- BON F.,
Tous les mots sont adultes,
Fayard, Paris, 2000, nouvelle édition 2005.

- BONIFACE C. ET PIMET O.,
Les ateliers d'écriture,
Retz, Paris, 1992.

- GOODY J.,
La logique de l'écriture,
Armand Colin, Paris, 1986.

- GOODY J.,
Pouvoirs et savoirs de l'écrit,
La Dispute, Paris, 2007.

- GRACQ J.,
Lettrines 2,
José Corti, Paris, 1974.

- GRACQ J.,
En lisant en écrivant,
José Corti, Paris, 1980.

- KAPLAN L.,
Les outils,
P.O.L., Paris, 2003.

- LEVY P.,
Les technologies de l'intelligence,
La Découverte, Paris, 1990.

- PEREC G.,
Espèces d'espaces,
Galilée, Paris, 1974.

- PEREC G.,
Penser/classer,
Hachette, Paris, 1985.

- PIMET O., BONIFACE C.,
Ateliers d'écriture, mode d'emploi: guide pratique de l'animateur,
ESF éditeur, Paris, 1999.