



Revue transdisciplinaire d'étude des pratiques psychosociales

Présences

Volume 12 2019

Sommaire

Table des matières	3
Récit de vie et émancipation du jeune adulte (Florence Davy).....	5
La supervision centrée sur l'alliance pour les psychologues praticiens. Vers un élargissement aux professionnels du soin et de l'éducation ? (Anne Plantade-Gipch)	25
Investir l'espace corporel en approche autobiographique : Quelles mémoires pour quel territoire herméneutique à conquérir ? (Jean Humpich).....	37
Le récit de vie en formation dans tous ses états (Martine Lani-Bayle).....	57
Quand voyager rime avec cheminer : l'accompagnement d'étudiants à l'autoformation et à la mobilité européenne (Christelle Desloire)	73
Le corps de chercheur : explorations émersionnelles et psychanalytiques en première personne (Francis Lesourd)	83
Premiers récits d'une autoformation par le voyage en dialogue avec le monde (Hélène Hagel-Loustalot).....	97



La revue *Présences* a été créée par le comité de programme de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) pour diffuser les recherches effectuées par les praticiens-chercheurs ayant rédigé leur mémoire de maîtrise en étude des pratiques psychosociales. L'expérience a montré que les recherches menées sur leurs propres pratiques par ces intervenants expérimentés sont souvent à la pointe des préoccupations des milieux professionnels.

La revue est aussi ouverte à des contributions d'autres praticiens-réflexifs ainsi qu'aux enseignants chercheurs impliqués pour présenter une réflexion à partir de leur pratique. En offrant un espace réflexif et dialogique entre pratiques et théories, la revue *Présences* souhaite contribuer au renouvellement des savoirs et des pratiques psychosociales.

Directeur de publication : Pascal Galvani pascal_galvani@uqar.ca

Les propositions d'articles doivent être envoyées à: presences@uqar.ca

TABLE DES MATIÈRES

Table des matières	3
Récit de vie et émancipation du jeune adulte (Florence Davy).....	5
<i>Introduction</i>	5
<i>L'approche des histoires de vie en formation et les concepts utilisés pour ma recherche</i>	7
<i>Ma méthodologie</i>	15
<i>Les résultats de ma recherche</i>	18
<i>Conclusion.....</i>	22
<i>Références bibliographiques</i>	22
La supervision centrée sur l'alliance pour les psychologues praticiens. Vers un élargissement aux professionnels du soin et de l'éducation ? (Anne Plantade-Gipch)	25
<i>Introduction</i>	25
<i>Une relation nécessaire à l'évolution de l'usager</i>	25
<i>Des points de vue parfois difficiles à concilier</i>	27
<i>Identifier et réguler les blocages</i>	27
<i>Une indispensable réflexivité</i>	28
<i>Alliance thérapeutique, alliance didactique.....</i>	28
<i>La supervision des professionnels</i>	29
<i>La supervision centrée sur l'alliance</i>	29
<i>L'alliance de supervision</i>	31
<i>L'expérience de la supervision centrée sur l'alliance chez les psychologues.....</i>	32
<i>Conclusion.....</i>	33
<i>Références bibliographiques</i>	34
Investir l'espace corporel en approche autobiographique : Quelles mémoires pour quel territoire herméneutique à conquérir ? (Jean Humpich).....	37
<i>Introduction</i>	37
<i>Fondements épistémologiques et méthodologiques dans deux espaces de formation : échos dans ma pratique narrative.....</i>	39
<i>L'approche autobiographique : défis et promesses de la mémoire</i>	42
<i>Quelques données issues du champ de la neurophysiologie et de la neuropsychologie</i>	43
<i>Qu'en est-il sur le terrain de la pratique, et que faire de ces informations ?</i>	48
<i>Vers une autre praxis en approche autobiographique ?</i>	48
<i>Une pratique autobiographique pour une émulation visionnaire ?</i>	50
<i>Conclusion.....</i>	52
<i>Références bibliographiques</i>	54
Le récit de vie en formation dans tous ses états (Martine Lani-Bayle).....	57
<i>Objectifs et enjeux du dire en formation, de la formation par le dire.....</i>	58
<i>Ancrages, filiations et enseignements.....</i>	60
<i>Situation, faits et effets de la démarche.....</i>	63
<i>Des limites au récit, vers une réhabilitation de l'instant</i>	66
<i>Références bibliographiques</i>	70
Quand voyager rime avec cheminer : l'accompagnement d'étudiants à l'autoformation et à la mobilité européenne (Christelle Desloire)	73
<i>Introduction</i>	74
<i>La construction du projet de mobilité des étudiants de BTSA.....</i>	75

<i>La création d'un espace de communication dialogique intersubjective</i>	77
<i>Références bibliographiques</i>	82
Le corps de chercheur : explorations émersiologiques et psychanalytiques en première personne (Francis Lesourd)	83
<i>Introduction</i>	83
<i>Émersiologie et entretien d'explicitation</i>	84
<i>De la dé-tresse à la tresse</i>	86
<i>Auto-explicitation</i>	89
<i>Les racines relationnelles du public intérieur</i>	92
<i>Conclusion</i>	94
<i>Références bibliographiques</i>	94
Premiers récits d'une autoformation par le voyage en dialogue avec le monde (Hélène Hagel-Loustalot)	97
<i>Rencontre avec un grand voyageur</i>	97
<i>Raconter mes voyages pour la première fois</i>	98

RÉCIT DE VIE ET ÉMANCIPATION DU JEUNE ADULTE
(FLORENCE DAVY)

« Si tu ne sais pas où tu vas, regarde d'où tu viens »

Proverbe africain



Florence DAVY a fait toute sa carrière professionnelle dans la fonction Ressources Humaines. Titulaire du DESS RH de l'IAE de Paris, elle a occupé diverses responsabilités en tant que responsable RH puis DRH dans des grandes entreprises et PME du secteur de la banque, de l'immobilier et de l'assurance. Depuis plus de 40 ans, elle accompagne dirigeants et managers dans le développement et le management de leurs équipes. En 2017, dans le cadre de la préparation de son projet de vie à la retraite, elle s'est formée à la démarche des Histoires de vie en formation à la Faculté de Nantes dont elle est depuis diplômée. Elle est également praticienne PNL certifiée par l'Institut Repères de Paris. Son nouveau projet de vie fait sens avec sa propre histoire : aider les jeunes adultes à affirmer leur identité personnelle au service de leur

émancipation. davyfl@wanadoo.fr

Résumé

Dans notre monde hypermoderne, le jeune adulte, dénommé « adulescent » par les sociologues, individu se situant entre 18 et 30 ans, éprouve une plus grande difficulté que les générations précédentes à sortir de l'adolescence pour passer à l'âge adulte, présentant souvent une identité floue, flexible à la multiplicité des sollicitations contemporaines. Comment dès lors peut-il apprendre à mieux se connaître, à affirmer son identité personnelle au service de son émancipation ?

À partir de la narration de ses événements marquants de vie, la démarche des histoires de vie en formation contribue-t-elle à l'autoformation de soi et à l'émancipation du jeune adulte ? Comment au travers de son identité narrative le jeune adulte peut-il appréhender en quoi ses expériences de vie l'ont formé ? En quoi son histoire personnelle l'a construit ? Comment peut-il mieux comprendre ce qui constitue son « soi » singulier ? Pour aguerrir sa confiance en lui et construire ses projets d'avenir.

Cet article vous propose de découvrir mon expérience de recherche dans le cadre du DU Histoires de vie en formation à la Faculté de Nantes en 2017. Notamment comment, grâce à son récit de vie et au travail que nous avons mené ensemble, Caroline, jeune adulte de 28 ans, a pu (re)trouver le cœur de son identité personnelle à un moment important de sa vie. Une démarche d'histoire de vie qui m'a personnellement transportée dans la sensibilité d'une jeune femme qui cherchait, comme le dit Jean-Paul Sartre, à « faire quelque chose de ce que l'on a fait d'elle ».

INTRODUCTION

Issue d'une famille bourgeoise catholique, j'ai vécu ma jeunesse dans un environnement sécurisant encadré par des normes éducatives rigides et un père autoritaire. Juin 1973, un instant qui marqua toute ma vie. J'ai 18 ans, je viens d'avoir mon baccalauréat. À ma

question : « *papa, je pourrai faire la fac de Sciences Eco, qu'en penses-tu ?* » il répondit : « *ma fille, il vaut mieux pour une femme faire des études courtes, il y a trop de mathématiques, tu ne seras pas capable...* ». Depuis ce moment, ce sentiment de n'avoir pu décider par moi-même de ma juste place dans le monde n'a eu de cesse de me poursuivre. Sortie de l'adolescence mais pas encore adulte pour m'affirmer dans mes choix, je suis restée sous l'influence de mon père qui décida pour moi. Une influence qui eut un fort impact sur mon parcours de vie.

« *L'important n'est pas ce que l'on a fait de toi. L'important est ce que tu fais de ce que l'on a fait de toi* ». Au mitan de ma vie, cette phrase célèbre de Jean-Paul Sartre résonna fortement en moi et donna sens à un nouveau projet à l'aube de ma fin de carrière professionnelle : aider les jeunes adultes à comprendre ce qui les a construits pour leur permettre de s'émanciper en se projetant dans leur vie d'adulte en toute autonomie.

L'étude que j'ai menée dans le cadre du DU Histoires de vie en formation à la Faculté de Nantes eut alors pour objectifs de me former à la démarche du récit de vie et, dans le cadre de mon mémoire d'études, de rechercher en quoi cette démarche pourrait contribuer à la connaissance de soi et à l'émancipation du jeune adulte. Dans cet article, je vous invite à découvrir le travail que j'ai choisi de mener avec Caroline, une « jeune adulte » de 28 ans en quête de soi et d'émancipation. Au travers du récit d'événements marquants de sa vie, elle a cherché à savoir, en co-construction avec moi, si et en quoi se raconter lui permettrait de mieux comprendre ce qui l'a construite pour s'affirmer et s'engager pleinement dans sa vie d'adulte.

Par ma question de recherche « *en quoi le récit de vie contribue-t-il à l'autoformation de soi et à l'émancipation du jeune adulte ?* », mon intention visait à interroger la formation de soi par soi du jeune adulte, et la dynamique émancipatrice qui lui serait liée, à partir de la narration de ses événements marquants de vie, posant comme **présupposé** qu'y seraient mis en lumière des éléments de nature à lui permettre de comprendre comment et en quoi la vie l'a construit. Comment raconte-t-il ce qu'il est devenu, ce qu'il est aujourd'hui ? Exprime-t-il des points d'ancrage et de force, des **éléments dynamisants** de son parcours de vie sur lesquels il pourrait s'appuyer pour s'émanciper et faire ses choix d'avenir en confiance ? Et aussi peut-être ceux qui l'empêchent d'être lui-même et dont il souhaiterait se libérer ? En d'autres termes, **aborder la démarche des histoires de vie en formation comme un processus possible d'autoformation de soi et d'émancipation** : qu'est ce que le récit fait émerger sur soi ? Le processus narratif est-il générateur de connaissance de soi et favorise-t-il l'émancipation ? Est-ce que le discours est enfermant, ou est-il créateur d'une dynamique émancipatrice ? Pour cela, j'ai fait le choix d'interroger une seule personne, Caroline, afin de pouvoir mener un travail qualitatif et en profondeur.

L'APPROCHE DES HISTOIRES DE VIE EN FORMATION ET LES CONCEPTS UTILISÉS POUR MA RECHERCHE

2.1. L'approche théorique des histoires de vie en formation

De quoi parlons-nous quand nous utilisons les termes « *histoires de vie* », et plus spécifiquement « *en formation* » ? La définition de Gaston Pineau¹ et de Jean-Louis Legrand² nous éclaire sur « *l'Histoire de vie* » qu'ils définissent comme : « *une recherche et une construction de sens à partir de faits temporels personnels, elle engage un processus d'expression de l'expérience* ».

Inscrite dans le champ de la formation, cette définition nous est présentée par Michel Rival³ comme « *une approche qualitative devant permettre de développer un projet de compréhension de soi par soi et par la médiation d'autrui. Cette dimension formative s'élabore en coconstruction (chercheur/sujet-acteur), source d'effets auto-formateurs et d'émancipation personnelle pour le sujet-acteur ainsi accompagné* ». Dans un cadre de formation, l'histoire de vie ou le récit de vie ont donc pour fondement l'activité narrative d'un sujet qui, en se racontant, cherche à rendre compte de son expérience et de son histoire.

C'est cette approche que j'ai mise en œuvre avec Caroline (sujet-acteur), en coconstruction avec moi (chercheuse), et dont j'évoque la méthodologie et les résultats dans cet article.

Le courant des « histoires de vie en formation » a vu son développement dans les années 1990 avec la création de l'**Association Internationale des Histoires de vie en Formation (ASHIVIF)** qui présente les démarches de formation par les histoires de vie » comme « *visant à renforcer le pouvoir d'action du sujet sur lui-même et sur son environnement en l'associant à la construction des savoirs produits* ». La méthodologie et l'éthique de cette démarche sont inscrites dans la charte de l'ASHIVIF. J'en rappelle ici certains fondamentaux :

Tout d'abord, elle nécessite une **implication** et une **coconstruction** de la part des acteurs qui s'y engagent et doit s'inscrire dans un **projet**. En mettant en avant la dimension « *dialectique passé-présent-futur dans une démarche de projet* » de l'histoire de vie, **Alex Lainé**⁴ met en évidence que « *l'historien ne s'intéresse pas au présent et au passé pour eux-mêmes, mais pour ce qu'ils préfigurent du futur* » et que cela « *est encore plus vrai lorsque l'on a affaire à l'histoire que l'individu fait de sa propre vie* ». Ainsi faut-il comprendre que la démarche des histoires de vie, qui renvoie à la fois au passé et au présent, ne peut être mise en œuvre sans l'idée d'un projet qui lui donne sens dans le futur. Cela fait référence à l'**objectif du narrateur** qui s'y engage, ainsi qu'à l'**implication du praticien** qui coconstruit avec lui.

¹ Professeur des universités honoraire en science de l'éducation de l'Université de Tours. Ses travaux s'inscrivent dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation

² Professeur, coresponsable de la mention Master Sciences de l'Éducation Université Paris 8

³ RIVAL Michel, enseignant DUHIVIF, Niveaux du récit, recueil. *Méthodologie C1-2, C1-4 – 1er et 20 mars 2016 – p. 3*

⁴ LAINE Alex, (2007), *Faire de sa vie une histoire*, Paris, Desclée de Brouwer, p.166

La coconstruction est une action dite « dialogique », car elle place la notion d'entretien dans le cadre d'un véritable dialogue entre deux acteurs, un narrateur et un narrataire, lequel dialogue est producteur d'effets. Comme le disait Patrick Brun⁵ : « *le réel n'est plus à saisir mais à construire dans l'interaction dialogale, le processus de cette construction devenant un véritable objet de recherche* ».

Afin de pouvoir accompagner la démarche d'histoire de vie en formation d'une personne qui est volontaire pour s'y engager, il est également indispensable de l'avoir pratiquée préalablement pour soi-même afin d'en avoir mesuré les effets formatifs induits. C'est cette implication que j'ai notamment travaillée tout au long du « DUHIVIF ». Dans le cadre d'un module « implication », j'ai ainsi pu expérimenter trois formes de récits : un « récit de soi », un « récit de l'autre » et un « récit collectif ». La théorie, l'écriture, le travail chez soi et la pratique lors de nos séances à Nantes en ont été les principaux leviers.

Parallèlement à ces implications, le stage demandé par l'Université m'a permis d'expérimenter plus avant la démarche des histoires de vie. J'ai ainsi eu la chance de pouvoir contribuer, en tant qu'observatrice participante, à un groupe d'implication et de recherche dans le cadre du réseau international de sociologie clinique, sur une thématique – histoires de femmes – et un courant – sociologie clinique – différents de ceux de ma recherche. Ainsi, en l'espace de quatre jours, j'ai pu vivre et observer comment, par un travail individuel et collectif d'implication et de coconstruction, des femmes, y compris moi-même, ont pu identifier les déterminismes de leur histoire personnelle qui les ont construites et comment ceux-ci influencent la façon avec laquelle elles s'impliquent dans leur vie actuelle, et se projettent dans leur vie future avec une plus grande sérénité.

Pour mener une démarche d'Histoire de vie, il est ensuite indispensable que les parties définissent ensemble les **objectifs** ainsi que les **règles et modes de fonctionnement** qui encadreront leurs échanges et la réalisation du récit. Ceux-ci font l'objet d'un contrat écrit inspiré de la charte de l'ASIHVIF. Ce contrat prévoit notamment l'objectif de la démarche, les engagements et les responsabilités respectifs, les modalités de travail (comme la possibilité d'utiliser un enregistreur, le nombre d'entretiens prévus et leur forme de restitution...), le respect de l'anonymat et de la confidentialité, la bienveillance, l'écoute, le respect de l'autre, la tolérance et le non-jugement, éléments garantissant la posture professionnelle, l'éthique de la démarche et donc la qualité de la relation. Ainsi, j'ai réalisé un contrat entre Caroline et moi-même, que je lui ai remis le jour du premier entretien, la laissant libre de me le retourner signé, ce qu'elle n'a pas fait.

2.2. Les concepts utilisés pour ma recherche : le « soi », « l'identité narrative », « l'autoformation » et « l'émancipation »

2.2.1. Le « soi »

Qu'est-ce que le « soi » ? Une notion bien difficile à définir. Pourtant, le « soi » n'est pas une préoccupation nouvelle. Déjà, les philosophes grecs tels que Socrate et Platon y

⁵ BRUN, Patrick, (2001), « *Emancipation et connaissance, les histoires de vie en collectivité* », L'Harmattan, p.63

faisaient référence. Grammaticalement, le mot est utilisé comme un pronom personnel réfléchi de la troisième personne indéfinie. Lorsqu'il est nominalisé, il se rapporte à l'individualité. Lorsqu'il est associé au mot « même », il est renforcé. Ainsi, chaque personne aurait un « soi » semblable à celui de l'autre et un « soi » qui lui serait individuel, propre, singulier ? Le soi sous l'angle du « même » et le soi sous l'angle du « soi-même » ?

Allons voir ce que disent les auteurs à propos de ce « soi » si obscur...

Par l'emprunt des sources étymologiques latines, le philosophe **Paul Ricœur**⁶ distingue deux facettes paradoxales à la notion de « soi » qu'il renvoie à celle « d'identité personnelle » : « *l'idem* » (le même) et « *l'ipse* » (le soi-même), qu'il nomme respectivement « *mêmeté* » et « *ipséité* ».

La « *mêmeté* » se réfère aux traits extérieurs de l'individu, à sa « carte d'identité », à l'ensemble des dispositions durables à quoi on le reconnaît. Selon Ricœur, cette « *mêmeté* » serait une « *forme de permanence dans le temps qui est une réponse à la question : « qui suis-je » ?*⁷, celle qui fait que nous nous reconnaissons comme étant nous-mêmes, dans la continuité. Cette « *mêmeté* » peut toutefois poser doute lorsqu'elle est prise dans le flux temporel, nécessairement porteur de changement qui la fait vieillir. Car le temps, dit-il, est « *facteur de dissemblance, d'écart, de différence* »⁸. Cette « *mêmeté* » dans le temps doit donc nécessiter une « *opération d'identification, entendue au sens de ré-identification du même* »⁹ si l'on veut en reconnaître sa « *continuité ininterrompue* », donc son caractère réellement inchangé. Je tente plus loin de montrer, au travers du concept d'identité narrative de Ricœur, comment, par la mise en intrigue, par une opération de configuration, cette difficulté du temps de l'histoire vécue est appréhendée.

« *L'ipséité* » se réfère à une représentation de l'individu plus intérieure, moins perceptible, si ce n'est par lui-même, à ce qui fait qu'il est une personne unique. Cela renvoie à la relation de « soi » à « soi », à la conscience que chacun a de sa propre individualité. S'assurer de la « *véracité* » du « soi », dans sa dimension ipséité, passe pour Ricœur par le « *maintien de la parole tenue qui dit un maintien de soi qui ne se laisse pas inscrire dans la dimension du quelque chose en général mais uniquement dans celle du qui* »¹⁰. Ainsi, cette ipséité ne peut s'attester que dans la reconnaissance qu'une personne a d'être à l'initiative de ses actes, de ses paroles et de son éthique.

La mise en équation du « soi » entier, au travers de l'idem et de l'ipse, représente le tout de l'identité personnelle. Dès lors, comment l'idem et l'ipse du « soi », et leur « *maintien* » dans le temps peuvent-ils s'exprimer, s'affirmer et se réaffirmer ? La réponse est essentiellement narrative. C'est par le biais du « *récit* » de « soi », du « *se dire soi-même* », énoncé par le « je », que la personne peut parler de la part d'« ipséité » de son identité personnelle et des attributs qu'elle contient. C'est cette part qui m'a intéressée le plus particulièrement chez Caroline, celle qu'elle seule pouvait exprimer par le « *maintien de la*

⁶ RICŒUR Paul, (1990), *Soi-même comme un autre*, Seuil

⁷ *Ibid*, p. 143

⁸ *Ibid*, p.142

⁹ *Ibid*, p. 141

¹⁰ *Ibid*, p.148

parole tenue » au travers de sa narration. J'ai pris ainsi le parti de ne pas les définir à l'avance laissant émerger du récit ce qu'elle seule pouvait raconter.

C'est en ce sens que Ricœur voit sa « *théorie narrative* » dans la perspective de « *sa contribution à la constitution du soi* »¹¹ et qu'il nous invite à penser le concept d'identité narrative essentielle dans la démarche des histoires de vie en formation. Souhaitant élargir mes recherches théoriques sur le concept du « soi », j'ai choisi de me référer aussi à **René Lécuyer**¹², chercheur canadien. J'en donne ci-après quelques éléments qui sont venus nourrir mon travail de recherche puis de catégorisation des attributs du « soi » de Caroline.

Selon Lécuyer, le « concept de soi » doit être considéré comme « *un système multidimensionnel composé de quelques structures fondamentales délimitant les grandes régions du concept de soi, chacune d'elles recouvrant des portions plus limitées du soi –les sous-structures– se fractionnant à leur tour en catégories caractérisant les multiples facettes du concept de soi et puisant au sein même de l'expérience directement ressentie, puis perçue et finalement symbolisée ou conceptualisée par l'individu* »¹³.

Ces structures fondamentales du soi, vues par René Lécuyer sont :

- le « **soi matériel** » qui se réfère au corps et aux possessions de l'individu
- le « **soi personnel** » qui se réfère à ses caractéristiques internes, psychiques
- le « **soi adaptatif** » qui se réfère aux façons avec lesquelles l'individu réagit par rapport aux perceptions qu'il a de lui-même
- le « **soi social** » qui indique la façon avec laquelle l'individu interagit avec les autres
- le soi « **non soi** » qui se réfère à la façon avec laquelle l'individu parle des autres.

2.2.2. « *L'identité narrative* »

Avec la notion **d'identité narrative**, Ricœur développe sa théorie narrative de l'identité personnelle, celle à laquelle l'être humain accède grâce à la médiation de la fonction narrative. Car « *à la question « qui es-tu ? », l'homme est le seul à répondre par une histoire* »¹⁴. L'identité narrative serait, en quelque sorte, le « *soi raconté* », dans la « *dialectique de l'ipséité et de la mêmeité qui représente la contribution majeure de la théorie narrative à la constitution du soi* »¹⁵. Dès lors, il s'agit de comprendre comment le récit élabore cette identité. Pour répondre à cette question, Ricœur mobilise deux catégories narratives : celle de la **mise en intrigue**, et celle du **personnage**.

La première, la **mise en intrigue**, est selon lui « *une œuvre de synthèse par la vertu de laquelle, des buts, des causes, des hasards sont rassemblés sous l'unité temporelle d'une action. C'est une synthèse de l'hétérogène* »¹⁶. Ricœur appelle cet acte de synthèse la « **mimesis** », qu'il reprend de la *Poétique* d'Aristote et qu'il enrichit de trois niveaux pour

¹¹ *Ibid*, p. 138

¹² LÉCUYER, René, (1978), *Le concept de soi*, Paris, PUF

¹³ *Ibid*, p. 79

¹⁴ GRATTON Emmanuel, LAINE Alex, TREKKER Anne Marie, (2016), *Penser l'accompagnement biographique*, Academia-L'Harmattan, p.9

¹⁵ RICEUR, Paul (1990), *Soi-même comme un autre*, Seuil, p.167

¹⁶ RICEUR, Paul, (1983), *Temps et récit I – L'intrigue et le récit historique*, Seuil, p. 9

combler le problème du rapport entre le temps et le récit que selon lui ce dernier avait omis : « *Aristote a ignoré les aspects temporels de la mise en intrigue. Je me propose de montrer le rôle médiateur de ce temps de la mise en intrigue entre les aspects temporels préfigurés dans le champ pratique et la refiguration de notre expérience temporelle par ce temps construit. Nous suivons donc le destin d'un temps préfiguré à un temps refiguré par la médiation d'un temps configuré* »¹⁷. Ainsi Ricœur introduit le concept de la triple mimésis¹⁸ pour montrer l'évolution qui traverse un récit de vie :

- **Mimésis 1** : le temps préfiguré de l'expérience, sa description, sa précompréhension. Le temps antérieur à celui qui est raconté, celui qui renvoie aux faits, aux événements, au temps du vécu ;
- **Mimésis 2** : le temps configuré de l'expérience, celui qui lui donne sens, celui de la mise en intrigue qui transfigure le récit en histoire en faisant le lien entre les mimésis 1 et 3 ;
- **Mimésis 3** : le temps refiguré de l'expérience, notamment celui de l'écoute du récit et des effets qu'il produit sur un lecteur.

Selon Ricœur, le récit est donc une mise en intrigue, c'est-à-dire une « *opération de configuration* » qui permet, en prenant en compte la dimension temporelle de l'expérience vécue, de procéder à la transformation d'une multiplicité d'événements ponctuels et hétérogènes en une « *histoire* » cohérente et signifiante : « *Une histoire doit être plus qu'une énumération d'événements dans un ordre sériel, elle doit les organiser dans une totalité intelligible, de telle sorte qu'on puisse toujours demander ce qu'est le « thème » de l'histoire* »¹⁹. Ainsi, le récit de vie est-il vu comme une activité configurante donnant sens, au travers d'un processus narratif propre au narrateur, à ce qui est raconté.

La seconde catégorie narrative mobilisée par Ricœur est celle du **personnage** : *le pas décisif en direction d'une conception narrative de l'identité personnelle est fait lorsque l'on passe de l'action au personnage. Est personnage celui « qui » fait l'action dans le récit... L'identité du personnage se comprend par transfert sur lui de l'opération de mise en intrigue, d'abord appliquée à l'action racontée. Le personnage est lui-même mis en intrigue* ». ²⁰ Ainsi, Ricœur donne une dynamique à l'identité narrative. La personne qui se raconte, comprise comme le personnage qui fait l'action, construit ainsi elle-même son « ipséité » par le récit de sa vie ou de fragments de sa vie : « *l'identité, narrativement comprise, peut être appelée, par convention de langage, identité du personnage. Elle se construit en liaison avec celle de l'intrigue* ».

Ainsi, par l'analyse du récit de Caroline, j'ai étudié comment, en tant que personnage principal de son récit, elle se mettait en intrigue elle-même pour produire son « soi ».

2.2.3. L'autoformation

Le terme « auto » vient du grec « *autos* » qui signifie soi-même. Utilisé comme préfixe, il signifie « par soi-même ». Le terme « formation » vient du mot latin « *formatio* ». Il s'agit

¹⁷ Ibid, p.107

¹⁸ Terme tiré de la Poétique d'[Aristote](#), qui définit l'œuvre d'art comme une imitation du monde tout en obéissant à des conventions - <http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/mim>

¹⁹ Ibid, p.127

²⁰ RICŒUR, Paul (1990), *Soi-même comme un autre*, Seuil, p.170

de l'action de former ou de se former, de la manière dont quelque chose se forme ; un processus entraînant l'apparition de quelque chose qui n'existait pas auparavant²¹. Au travers de l'étymologie des deux termes « auto » et « formation » reliés ensemble, je dirai que l'autoformation est l'action, par une personne, de se former par elle-même.

Ainsi, j'ai posé comme **présupposé** à ma recherche que « ce qui n'existait pas auparavant » de façon formelle, c'est-à-dire avant que Caroline ne raconte ses événements marquants de vie, devrait, au travers de son récit, prendre des « formes » qui seraient des éléments constitutifs de son « soi ».

Pour aller plus loin dans la compréhension du concept « d'autoformation », regardons du côté des auteurs en sciences de l'éducation.

« *L'éducation nous vient de la nature, ou des hommes, ou des choses* ». Ainsi parlait Jean-Jacques Rousseau en 1762 dans « *L'Émile ou de l'éducation* » postulant par là même que la nature, les hommes et les choses auraient une influence sur notre éducation. Un lien direct avec la théorie tripolaire de la formation de soi de **Gaston Pineau** que ce dernier voit, dans une perspective existentielle, comme un processus complexe, nécessairement interactif, géré par une triple relation : le soi (l'autoformation), les autres (l'hétéro-formation), et le monde, (l'éco-formation) et une double temporalité alternant le jour (hétéro-formation) et la nuit (autoformation). Ainsi, le processus de formation de soi serait systémique, car agissant à l'intérieur d'un système à trois dimensions et deux temporalités.

Gaston Pineau différencie l'hétéro-formation de l'autoformation. L'hétéro-formation vise selon lui la formation qu'un individu reçoit traditionnellement d'une institution, l'autoformation renvoyant à l'appropriation de sa formation par l'individu lui-même : « *par régime d'hétéro-formation nous entendons l'ensemble des formations (scolaires, familiales, professionnelles, socioculturelles, initiales ou continues...) reçues principalement des autres (...). L'autoformation est entendue comme appropriation complète de son pouvoir de formation* »²². Une formation construite en quelque sorte par et pour soi.

Par le préfixe « auto », Gaston Pineau vise aussi l'action du sujet sur sa formation : « *Le travail de l'autoformation est d'essayer de trouver, d'articuler, de produire une forme. Ce travail d'autoformation nous semble une activité de formation au sens le plus strict du terme à se donner une forme, à mettre ensemble des éléments dispersés* »²³. Selon Gaston Pineau, cette autoformation renvoie au « *cours de la vie* », à savoir aux événements qui la traversent et qui nous forment. L'histoire de vie devient alors un moyen d'explorer ces événements de vie, « *une pratique privilégiée d'autoformation de ce cours de vie* »²⁴. Cette autoformation étant vue comme « *un processus de construction de soi* » et l'histoire de vie comme « *un moyen de réaliser ce processus* »²⁵. Comme nous le disait Patrick Brun²⁶ : « *Celui qui va*

²¹ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/formation>

²² PINEAU Gaston & Marie-Michèle, (2012), *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Téraèdre – p.8 et 9

²³ *Ibid*, p.22

²⁴ *Ibid*, p.10

²⁵ *Ibid*, p.184

²⁶ BRUN, Patrick, DUHIVIF module du 22/11/2016, *Prise de conscience et connaissance émancipatoire*

révéler la manière dont le sujet qui se raconte rend compte des chemins de son propre développement et de la construction de son individualité »

S'appuyant sur la théorie tripolaire de la formation de soi de Gaston Pineau, et les pratiques d'histoires de vie, **Pascal Galvani** entend l'autoformation comme « *l'ensemble des processus de rétroaction et de récursivité par lesquels une personne se transforme dans son interaction avec les autres (hétéro formation sociale et culturelle), et avec les choses (écoformation physique et cosmique)* »²⁷.

Pour travailler ces processus, Galvani explore ce que les Grecs appelaient les « *Kairos* », ces « *moments intenses et créateurs* » de l'expérience où l'essentiel se joue. Remontés à la mémoire consciente, ils engendrent la sensation d'un revécu de l'expérience, lequel, par une démarche réflexive et descriptive de la personne sur l'expérience ainsi revécue, se transforme en expérience d'autoformation. L'autoformation serait donc « *la prise de conscience, la compréhension et la transformation par le sujet de l'interaction entre soi, les autres, et le monde (...)*. Elle est un « *processus d'émancipation et de déconditionnement par prise de conscience réflexive de ce qui nous forme* »²⁸.

Ainsi définie, l'autoformation est appréhendée dans le cadre de mon travail de recherche comme un processus qui devrait permettre, par le biais du récit d'événements marquants de vie, de remémorer des moments formatifs vécus par le sujet lui-même. Bâtissant par ailleurs l'hypothèse qu'ils mettent ce sujet qui les raconte dans une dynamique d'émancipation.

2.2.4. L'émancipation

Le terme vient du latin « *emancipatio* ». Dans son sens juridique premier, il se réfère à l'acte par lequel un mineur est affranchi de l'autorité parentale ou de la tutelle et acquiert, avec le gouvernement de sa personne, une capacité limitée par la loi. Dans son sens figuré, il est entendu comme l'action de s'affranchir d'une autorité, de servitudes ou de préjugés²⁹.

Par rapport à ma question de recherche, j'aborde ce concept au plan individuel du terme, et non pas collectif, ni encore moins idéologique. Qu'est-ce donc au plan théorique que cette notion d'émancipation ? En quoi et comment m'intéresse-t-elle par rapport à ma question de recherche ? Pour nourrir cette question, regardons du côté des auteurs en sciences de l'éducation :

Pour **Geneviève Defraigne Tardieu**, Docteur en sciences de l'éducation, penser l'émancipation, c'est la voir comme une action d'autonomisation, comme une libération de contraintes, entendues comme des assujettissements (sociaux, culturels, psychologiques...) qui pèsent sur un individu et l'empêchent d'être lui-même : « *c'est un mouvement de libération qui permet d'accéder à l'autonomie* »³⁰.

²⁷ GALVANI, Pascal, (2011), *Moments de formation et mise en sens de soi*, Paris, L'Harmattan – p. 69

²⁸ GALVANI, Pascal, *Les Kairos : moments créateurs et niveaux de réalité de l'autoformation* : <http://81.25.120.212/trikypam/davincicontinental.com/datos/web/pr>

²⁹ *Le nouveau Petit Robert de la langue française* (2010)

³⁰ DEFRAIGNE TARDIEU, Geneviève, (2012), *L'université populaire Quart Monde, la construction du savoir émancipatoire*, Paris, Presses Universitaires de Paris Ouest, p. 65

Pour accéder à cette libération, à cette autonomisation, les notions de savoir et de rapport au savoir est essentielle : « *le savoir n'a de valeur et de sens que par les rapports qu'il suppose avec le monde, avec soi, avec les autres.* Se référant aux personnes vivant dans la grande pauvreté, elle précise que « *le rapport au monde nous rapproche de la notion d'émancipation* »³¹. Je ne peux m'empêcher de faire ici le lien avec les trois concepts de la théorie tripolaire de la formation de Gaston Pineau (soi, les autres, et le monde) et la définition de l'autoformation en rapport au « soi » donnée par Pascal Galvani dont je parlais plus haut. Dans cette approche éducative de la notion d'émancipation, qui lie savoir et émancipation, c'est donc par le processus d'acquisition de savoirs que la personne se libère de ses déterminismes. Ainsi, les processus de construction du savoir, d'émancipation et d'autonomisation sont liés.

Jack Mezirow, sociologue et professeur américain, nous porte dans le champ de l'autoformation par la notion de réflexivité sur nos savoirs acquis par l'expérience, cette réflexivité étant vue comme un levier d'émancipation. Ainsi, met-il en évidence les dimensions transformatrices de l'expérience des individus : « *l'intérêt d'émancipation est ce qui nous pousse à identifier, par la réflexion, les perspectives de sens faussées et à les contester. Il s'agit de l'intérêt que nous portons au savoir résultant de la réflexivité et en particulier l'intérêt pour notre histoire et notre biographie et la manière dont elles se traduisent dans l'image que nous avons de nous-mêmes.... dans notre manière de voir nos rôles et les attentes de la société ainsi que les sentiments refoulés qui influencent ces éléments* »³².

Ainsi, par une action de réflexivité, vue comme l'action « *d'une évaluation critique du contenu, du processus d'une expérience pour lui donner du sens* »³³ l'individu peut-il transformer les perspectives de sens de ses expériences, ce que Mezirow appelle « *l'apprentissage transformateur* » par « *l'agir réflexif* ». En se penchant cognitivement sur ses expériences, l'individu acquiert ainsi des « insights », en d'autres termes, des perceptions sur ses expériences, qui ont un effet transformateur : « *le processus commence par la phase de problématisation et finit par celle de l'engagement de l'action. Les phases intermédiaires comprennent le balayage, l'interprétation propositionnelle, la réflexion, l'insight créateur avec l'interprétation qui en résulte et qui peut entraîner un changement* ». Ainsi, l'apprentissage se réalise-t-il de façon autonome par l'individu, devenant un mode d'auto production du sens de son expérience.

Comme nous l'a enseigné **Martine Lani-Bayle**³⁴, c'est par ce processus que le récit d'expérience se transforme en récit de formation. Le sujet passe, en plusieurs étapes, d'un vécu à un objet de connaissance, du « *dit* » au « *su* » : une opération de mobilisation du souvenir (la préfiguration de Ricœur), une verbalisation, une mise en intrigue signifiante (la configuration de Ricœur) et enfin, par la réflexivité, à une distanciation et une conscientisation productrices de sens (la refiguration de Ricœur), qui se traduit dans la

³¹ *Ibid*, p.74

³² MEZIROU, Jack, (2001), *Penser son expérience, développer l'autoformation*, Lyon, *Chronique Sociale*, p.104

³³ *Ibid*, p.122

³⁴ DUHIVIF 9e promotion, *Du récit d'expérience au récit de formation, session du 21/09/2016*

narration notamment par des changements d'indicateurs grammaticaux, le narrateur passant d'un « je » subjectif à un « je » plus distancié, signifiant « j'ai fait ». C'est à la fin de ce processus que l'individu se trouve alors dans la dynamique émancipatrice évoquée plus haut.

Alors comment ces approches théoriques m'emmènent-elles sur le terrain de ma recherche ? Par l'analyse du récit des événements marquants de vie de Caroline, j'ai souhaité comprendre si et comment, au travers de son processus narratif, elle porterait un regard réflexif sur les événements marquants qu'elle choisirait de raconter, si et comment ce regard réflexif produirait des savoirs sur elle-même, et si oui lesquels et s'ils seraient créateurs d'une dynamique d'émancipation.

MA MÉTHODOLOGIE

3.1. La construction de l'histoire de vie avec Caroline

Avant de rencontrer Caroline pour recueillir son récit, j'ai dû me pencher sur la question de départ que j'allais lui poser. L'objectif était de recueillir des informations sur elle-même, sur sa construction personnelle au travers de son histoire d'enfance et d'adolescence, en vue d'enrichir la quête de soi qu'elle poursuivait, et mon propre travail en histoire de vie, dont le thème du jeune adulte en recherche identitaire résonnait avec mon histoire personnelle. La question de fond était donc d'appréhender si, au travers du récit de sa vie, Caroline pourrait apprendre à mieux se connaître pour mieux se projeter. C'est en testant plusieurs types de questions auprès d'une amie que je m'aperçus qu'en passant par la narration d'expériences ou d'événements marquants de sa vie, elle parlait indirectement de ce qu'ils lui avaient appris sur elle. Ainsi ma question de départ fut : « *Caroline, peux tu me raconter des expériences et événements de ta vie (rencontres, moments, situations, lectures... tout ce que tu veux) qui ont été particulièrement marquants pour toi ?* ».

Mon plus grand étonnement fut ce que Caroline raconta. Je m'attendais à un récit d'événements présentés dans un ordre chronologique, de sa naissance à aujourd'hui. J'écoutais des événements se succédant les uns après les autres sans logique apparente, si ce n'est que son frère trisomique et sa famille y prenaient une place très importante. Ainsi, j'ai laissé la parole de Caroline s'écouler naturellement recentrant parfois, de façon semi-directive, vers ma question de recherche. Une fois le récit achevé, j'ai demandé à Caroline comment elle avait vécu ce moment. Ce fut un temps de recul sur ma pratique naissante, qui m'enseigna deux choses :

- - elle mit d'abord en avant le sentiment de confiance que j'avais su créer dans notre relation. Lui demandant comment j'avais réussi à faire cela, elle me dit avoir apprécié que je lui aie livré aussi quelques éléments de ma vie avant qu'elle ne se lance elle-même dans son récit. Entre empathie et distance, je crois avoir trouvé la bonne posture.
- - puis elle me rapporta avoir eu, à un moment donné de son récit, l'impression que je lui posais plusieurs fois la même question. Effectivement, à la relecture, j'ai pu constater que ma posture de chercheuse avait été parfois un peu trop affirmée au travers de mes questions. Troublée par la nature des événements que Caroline me racontait, inquiète de ne pouvoir en

tirer aucun élément en réponse à ma recherche, je questionnais par rapport à ce que je souhaitais moi-même trouver.... Le travers du « débutant »...

À la relecture de son récit que je lui fis quelques semaines plus tard, Caroline évoqua le « *cocon* » dans lequel sa mère l'avait élevée expliquant ce besoin de protection qu'elle recherche aujourd'hui. Reflet de son désir d'émancipation tout en le craignant. Une réelle tension entre « protection » et « autonomie » qu'elle exprima au travers de sa réflexivité sur son propre récit. N'est-ce pas cela devenir adulte ?

Finalement, alors qu'elle avait affirmé dès la fin de ma relecture qu'elle n'avait pas eu de surprise particulière, Caroline parla pendant plus d'une heure, non seulement des effets que cette relecture produisait sur elle, mais surtout elle reproduisit la quête d'elle-même exprimée lors de son premier récit. Se posa alors pour moi la question de savoir où j'arrêterais mon corpus. Sur les deux entretiens que nous avons eus, je décidai de ne conserver que le premier, car celui-ci faisait un peu trop redondance. Nous eûmes ensuite trois autres échanges qui nous permirent de partager mon analyse au fur et à mesure de son état d'avancement. Il ne s'agissait pas de remettre en cause mon analyse, mais de vérifier auprès de Caroline la résonance des attributs de son « soi » que je découvrais.

3.2. Ma méthode d'analyse du récit

Après avoir retranscrit l'entretien, je me suis inspirée de diverses approches d'analyse de contenu et structurale. J'ai commencé par une **lecture flottante** pour poser des premières hypothèses provisoires. Ce premier regard me permit de dégager les perceptions et hypothèses suivantes :

- Une difficulté probable à appréhender l'autoformation de soi de Caroline en tant que processus s'inscrivant dans une temporalité, car le récit ne se présentait pas selon une trame chronologique de son histoire personnelle, même si quelques rares indications d'âge étaient parfois données. La question que je lui avais posée en introduction à notre échange ne l'avait d'ailleurs pas incitée à le faire.
- Un récit structuré en deux parties bien distinctes, à peu près équivalentes en longueur : la première relative à son « noyau familial » autour de son frère trisomique et de ses parents, regroupant toute une série d'événements s'enchaînant les uns après les autres et racontés de façon plutôt émotive. La seconde relative à sa vie actuelle de jeune adulte avec son compagnon, se présentant sous la forme d'une succession d'autoréflexions apparaissant de prime abord comme des apprentissages sur elle-même, racontés de façon plus raisonnée.
- Une quantité importante de personnages mis en scène interagissant avec Caroline, en faisant probablement des éléments importants à intégrer dans mon analyse. S'agissant essentiellement, dans la première partie, de son frère et de ses parents, et dans la seconde, de son compagnon de vie, de ses amies et de ses collègues de bureau.

Dépourvue d'une trame chronologique de vie structurante, et forte de mes premières perceptions et hypothèses issues de ma lecture flottante, j'ai alors cherché une façon de comprendre la logique avec laquelle Caroline avait construit son récit. Pour tenter de caractériser la quête qu'elle semblait poursuivre et saisir la signification de ce qui m'apparaissait comme des autoréflexions sur elle-même. En d'autres termes, à partir de l'énoncé, de l'énonciation, et aussi de la structure du récit, tenter d'extraire comment

Caroline s'était mise en intrigue, quelle était son « identité narrative », pour vérifier l'hypothèse d'un processus narratif d'autoformation de soi. Ainsi, m'inspirant de la double approche d'analyse du récit, à la fois de contenu³⁵ et structurale³⁶, j'ai procédé en deux étapes :

Pour identifier et comprendre les différents événements racontés, j'ai d'abord **découpé le récit en séquences**, chaque séquence représentant « *une suite logique de noyaux, unis entre eux par une relation de solidarité* »³⁷, à savoir qu'une séquence ne peut succéder à une autre sans que le sens de la première soit clos, les deux, voire les suivantes, mises ensemble, formant un tout homogène. Ce découpage m'a permis de dégager un enchevêtrement de séquences considérées comme des « **Événements** » et de séquences considérées comme des « **Autoréflexions** » dont j'ai dégagé le sens par l'approche des « catégories conceptualisantes »³⁸ qui consiste à poser des hypothèses théoriques de sens à un contenu.

Si certaines séquences apparaissaient assez spontanément et sans difficulté à ma compréhension, d'autres s'avéraient plus compliqués à « découper ». Choisir le bon niveau d'homogénéité de contenu m'apparut difficile. Il me fallait trouver une méthode pour arriver à déterminer plus finement chacune des séquences. Les premières séquences du récit m'apparaissant un peu comme des « épisodes » d'un « feuilleton de vacances », j'ai alors fait des recherches sur Internet³⁹ pour trouver s'il existait des structures types de récits. Me rappelant alors les enseignements de mes professeurs de français, la structure que l'on trouve classiquement dans le roman m'a semblé intuitivement pertinente, à savoir une succession logique d'événements se présentant de la façon suivante :

- **L'état initial** définissant le cadre de l'intrigue : il met en place le lieu, l'époque et les personnages.
- **L'événement perturbateur** ou modificateur remettant en cause l'état initial : rencontre, découverte, événement inattendu.
- **L'événement équilibrant** annonçant la résolution de l'intrigue
- **L'état final** qui est celui, heureux ou malheureux, des personnages à la fin du récit.

Après avoir porté ce regard « **syntagmatique** » sur le récit pour tenter d'en dégager le contenu et le processus narratif, j'ai ensuite porté un regard « **paradigmatique** » pour tenter de comprendre ce qu'il se « cachait » derrière le choix des mots. Que disaient-ils sans le dire ? Y avait-il des répétitions et si oui que signifiaient-elles ? Que disaient les enchaînements ? Traduisaient-ils quelques symboliques cachées qui donneraient sens à ce que Caroline racontait ? Que cherchait-elle à signifier ? Que se cachait-il derrière certaines formes de son énonciation ? En d'autres termes, tenter de dégager l'implicite, le non-dit, sa vision du monde et le sens global de son récit.

³⁵ BARDIN, Laurence, (1997), *L'analyse de contenu* - PUF,

³⁶ BARTHES, Roland, (1981), *L'analyse structurale du récit*, Éditions du Seuil

³⁷ Ibid

³⁸ PAILLE Pierre et MUCCHIELLI Alex, (2016), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* □, Armand Colin, chapitres 11 et 12

³⁹ <http://www.espacefrancais.com/la-structure-dun-recit/>

Par cette **double approche**, j'avais bâti l'hypothèse que je pourrais dégager du récit de Caroline une **double dimension, objective**, celle des faits qu'elle raconte, l'énoncé, le contenu, le processus narratif; et **subjective**, celle de ses représentations symboliques explicites ou implicites : « *La lecture est à la fois « syntagmatique » (suivre le cheminement, unique et réalisé dans un entretien, d'une pensée qui se manifeste par une succession de mots, de phrases, de séquences) et « paradigmatique » (avoir à l'esprit l'univers des possibles : cela n'est pas dit là, mais cela pourrait l'être)* »⁴⁰.

Ainsi, grâce au découpage du récit en séquences homogènes de contenu par le biais des étapes structurelles que l'on trouve classiquement dans le roman, et au double regard syntagmatique et paradigmatique, j'ai pu ensuite analyser comment Caroline s'était mise en intrigue pour produire son « soi ».

Enfin, pour vérifier si une dynamique émancipatrice se dégageait dans la narration de Caroline, j'ai repéré, listé, puis analysé, les « JE » et les « MOI » qu'elle utilisait m'inspirant du processus mis en avant par Martine Lani-Bayle plus avant décrit. En d'autres termes, j'ai cherché à identifier l'expression d'oppositions et d'identifications qui pourraient être révélatrices d'un processus d'émancipation.

LES RÉSULTATS DE MA RECHERCHE

5.1. L'identité narrative de Caroline comme processus d'autoformation de soi

Cette partie renvoie à la « *théorie narrative* » de Paul Ricœur. Comment Caroline a-t-elle élaboré son identité narrative ? Comment s'est opérée la mise en intrigue des événements marquants de vie qu'elle racontait ? Comment s'est opérée sa propre mise en intrigue en tant que « personnage » principal de son récit ? Qu'a produit cette mise en intrigue, ce temps configuré de l'expérience ? En d'autres termes chers à Ricœur, quelle « refiguration » de l'expérience a produit cette mise en intrigue ?

Ce premier travail m'a permis de confirmer une des hypothèses tirée de ma première lecture flottante, à savoir que le récit était bien structuré en deux parties distinctes à peu près équivalentes en termes de longueur : la première correspondant à sa vie avec sa famille, avec ses parents et son frère trisomique, regroupant une succession d'événements s'inscrivant dans une double temporalité passée et présente ; et la seconde correspondant à sa vie actuelle avec son compagnon. Il est intéressant de noter que ces deux parties sont dans une opposition paradigmatique assez forte : la première période avec sa famille, vécue comme particulièrement difficile en raison du handicap du frère, et la seconde avec son compagnon et ses amies vécue plutôt positivement. Cette double structuration du récit a construit ses valeurs et son processus émancipateur.

La succession de ces micro-récits, qu'elle choisit elle-même d'associer entre eux de façon paradigmatique et pas chronologique, montre assez clairement le thème principal qui se dégage du récit de Caroline, la « grande histoire » qu'elle raconte : celle d'une **quête de soi à visée émancipatrice**. L'occasion ici de rappeler « *l'opération de configuration de*

⁴⁰ BARDIN, Laurence, (1997), *L'analyse de contenu* - PUF, p.99

l'histoire» de Ricœur, «... de telle sorte qu'on puisse toujours se demander ce qu'est le « thème » de l'histoire». Ce thème dans le récit de Caroline est une quête de soi émancipatrice, libératrice des influences qu'elle a subies dans son enfance et son adolescence.

Comment s'est produite l'autoformation du « soi » de Caroline ? Quelle a été son identité narrative ? En nous référant aux trois mimésis de Ricœur, on voit et on en comprend le processus :

- - **La situation initiale/Mimésis 1** : l'émergence des souvenirs (la préfiguration)
- - **L'événement perturbateur/Mimésis 2** : la mise en intrigue (la configuration)
- - **Le dénouement et la situation finale enchevêtrés/Mimésis 3** : les effets sur Caroline, sur son « soi », les conclusions de ce qu'elle a appris de l'événement marquant qu'elle vient de raconter (la refiguration).

Si ces trois étapes n'apparaissent pas à chaque fois aussi finement dans le découpage que j'en ai fait, qui pourrait sans doute se discuter à quelques lignes près, elles apparaissent suffisamment de fois, et de façon similaire, pour en déduire une réelle pertinence. À titre d'exemples, voici deux séquences qui le démontrent :

Légende : **SI** : Situation initiale/**EP** : Événement perturbateur/**D** : Dénouement/**SF** : Situation finale

N° ligne	N° séquence	Énoncé	Type d'énoncé	Étapes du récit
13	E1	«□On est partis avec mes parents.....□»	Descriptif	SI
19		«□... Je me souviens de l'émotion... Et en fait euh (arrêt) ben le cri que j'avais entendu quelques minutes avant c'était le petit cochon qui (rire) se faisait préparer pour euh... Pour la broche»	Emotif	EP
28		«□C'est pour ça que ça m'est venu tout de suite à l'idée.....□»	Réflexif	D
31		«□... Si je fais le lien, c'est vrai que moi, tout ce qui est, les animaux, c'est vraiment des êtres vivants qui me touchent...□»	Réflexif	SF

- **Mimésis 1 (préfiguration) : lignes 12 à 18**

- **Mimésis 2 (configuration) : lignes 19 à 22**

- **Mimésis 3 (refiguration) : lignes 24 à 31**

Après que le souvenir du départ en vacances avec ses parents ait émergé (préfiguration), Caroline raconte avec émotion qu'elle entend les cris d'un cochon (moment marquant – Kairos – configuration/mise en intrigue) puis, sur un mode autoréflexif, elle revient sur l'expérience vécue en exprimant les effets que celle-ci a eus sur elle : «□les êtres vivants me touchent...□» (processus d'autoformation tel que défini par Pascal Galvani que je rappelle ici : «□l'ensemble des processus de rétroaction et de récursivité par lesquels une personne se transforme dans son interaction avec les autres et avec les choses□»).

N° ligne	N° séquence	Énoncé	Type d'énoncé	Étapes du récit
115	A2	« ... Mon frère, l'histoire que j'ai avec mon frère.... jusqu'à ses trois ans il était à la maison.... »	Descriptif	SI
117		« ... Mais à partir du moment où son handicap a été vraiment marqué... »	Emotif	EP
126		« ... Je suis comme ça aujourd'hui en grande partie par rapport à mon frère... »	Réflexif	D
131		« ... Ce n'est pas parce que quelqu'un n'est pas comme toi qu'il n'a pas les mêmes droits.... »	Réflexif	SF
<p>- Mimésis 1 (préfiguration) : lignes 115 et 116 - Mimésis 2 (configuration) : lignes 117 et 119 - Mimésis 3 (refiguration) : lignes 126 à 131</p>				
<p>Au travers de cet événement, Caroline montre comment son processus narratif l'emmène dans un paradigme des droits de l'homme.</p>				

Dans la **première partie** de son récit, on voit au travers de ces exemples comment Caroline a raconté les attributs de son « soi » qu'elle a autoformé au travers d'événements et de moments marquants (Kaïros), en lien avec son contexte familial.

Les processus narratifs d'autoformation de « soi » qui ont traversé le plus souvent le récit de Caroline nous ont ainsi dirigés vers l'existence de deux attributs fortement marqués chez elle : **l'empathie et la compassion**, notamment pour les êtres humains démunis. Par les mêmes processus narratifs, nous avons aussi découvert comment elle avait acquis un fort sens de **l'écoute et de l'échange**, une capacité à prendre du **recul**, un sens de la **pédagogie**, une **persévérance**, et d'autres attributs qu'il serait trop long de détailler ici.

L'analyse du récit selon l'angle paradigmatique m'a ensuite permis de dégager comment Caroline avait construit sa vision du monde. À titre d'exemple, de par sa relation particulière avec son frère trisomique, elle est devenue particulièrement **sensible aux êtres humains démunis** et profondément **humaniste**. Elle a construit sa sensibilité intérieure au travers du handicap de son frère. Ainsi, elle exprime : « *□ toute ma vie, mon frère a été un sujet dans ma tête... je suis comme ça aujourd'hui en grande partie par rapport à mon frère... □* »

Dans la **seconde partie**, elle nous a raconté comment elle avait mis en œuvre ses autoformations de soi, au travers d'événements en lien avec sa vie avec son compagnon, ses amies et ses collègues de bureau, et aussi au travers d'une expérience humanitaire en Inde, ce qui est venu en renforcer la crédibilité.

Ainsi, dans la première partie de son récit elle a préfiguré et configuré en racontant comment les événements l'avaient formée, et dans la seconde, elle a refiguré ses autoformations de « soi » en racontant comment elle les avait mises en pratique.

5.2. La dynamique émancipatrice de Caroline

L'analyse des « JE » et des « MOI » a démontré que la dynamique émancipatrice de Caroline s'exprimait notamment au travers d'une quête libératrice, s'opposant ou s'identifiant à ses parents et aux déterminismes qui l'ont construite, dans la recherche de sa propre congruence. À titre d'exemples, en voici deux illustrations :

Séquences/Lignes	Expérience (imparfait)	Affirmation émancipatoire (présent)	Stratégie de justification
A4 (L185) et A5 (L192 et L197)	« Sur beaucoup de choses, j'ai évolué en contre-exemple de mes parents.... »	«... <i>Je ne suis pas un robot...ça va pas du tout, là, tu fais comme papa... ou même par rapport à ma mère, c'est plus sur des réactions primaires...</i> »	« <i>J'ai ce patrimoine-là... maintenant je l'accepte... je suis comme ça, comment je vais m'en servir... ?</i> »
<p>Si pendant un temps Caroline s'est opposée à ses parents sur un certain nombre de leurs réactions primaires qui l'agaçaient, elle exprime en changer sa représentation négative pour essayer de l'utiliser à profit dans l'avenir. Cette affirmation, cette prise de conscience, cette démarche de « déconstruction » vient, dans son processus narratif à partir de sa relation d'opposition implicite à ses parents à propos de l'échec que représente son frère à leurs yeux, qui, aux siens, n'en est pas un.</p> <p>Ainsi, prenant conscience du patrimoine familial qui l'a placée, en réaction, dans une posture de « contre-exemple », elle s'interroge désormais sur comment elle va pouvoir également se servir de cela comme d'une force. En d'autres termes, comment va-t-elle continuer à refigurer de façon positive ce qu'elle a appris de ses expériences vécues négativement.</p>			

Séquences/Lignes	Expérience (imparfait)	Affirmation émancipatoire (présent)	Stratégie de justification
A7 L245 à 256	« ... La réussite, à l'adolescence, ben, je me sentais coupable... »	« ... Mon papa, ses trois arrières sont quasiment des échecs à part moi... »	« ... non mais ça m'saoule (rires), enfin bref, à part moi... »
<p>Caroline refuse et se détache du poids de l'image de la réussite qu'a fait peser son père sur elle, par opposition à l'échec que représentait le handicap de son fils. Elle s'en détache par l'expression « ça m'saoule » et les rires qui l'accompagnent.</p>			

CONCLUSION

Alors, en quoi le récit de vie contribue-t-il à l'autoformation de soi et à l'émancipation du jeune adulte ? La réponse de Caroline à la question que je lui posai à la fin de notre travail : *“Caroline, en quoi raconter des événements marquants de ta vie a-t-il contribué à l'autoformation de toi et à ton émancipation ?”* est en soi une réponse à ma question de recherche :

“Le fait de revenir sur des événements marquants de mon histoire, je dirai qu'établir cette cartographie spontanée, m'a permis de souligner assez significativement les choses, les valeurs, les gens, les moments auxquels je suis attachée. Faire un arrêt sur image à 28 ans, en tenant compte de ma situation de vie actuelle et de mon passé, a été l'occasion, voire une vraie opportunité, de me poser la bonne question : qui suis-je ? Une question qui de toute évidence répondait à un besoin de (re)trouver mon identité à ce moment précis de ma vie. Des projets de vie en construction qui m'ont amenée à revenir sur mon histoire, pour en comprendre le sens potentiel, accueillir et assumer les choix que j'ai faits, pour continuer à me former à la vie. “L'école de la vie n'a pas de vacances”. Cela a permis de mettre en lumière la volonté que j'avais de m'émanciper en tant que femme, avant de devenir, peut être un jour, moi-même mère”. C'est sûrement pourquoi la relation avec ma mère et aussi mon frère sont si marquées dans mon récit. Je témoigne envers lui d'une affection beaucoup plus maternelle que fraternelle”.

Je ne pouvais pas recevoir un plus beau cadeau. Par ce texte réflexif sur l'expérience vécue avec moi dans le cadre de ma recherche, Caroline exprimait que cela lui avait permis de retrouver le chemin d'elle-même à un moment décisif de sa vie qui est celui du devenir adulte. Et de plus, ce chemin a du *“potentiel”* dit-elle, vers un avenir maternel, le sien, en écho au sentiment déjà maternel vécu envers son frère.

Depuis notre travail, Caroline est devenue mère... Je ne l'ai jamais revue.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES

- ANATRELLA Tony, (1988), *Interminables adolescences – Les 12-30 ans*, Paris, Éditions du Cerf
- BARDIN Laurence, (1997), *L'analyse de contenu*, Paris, PUF
- BARTHES Roland, GREIMAS A.J., BREMOND C., ECO. U., GRITTI, J., MORIN, V., METZ, Ch., TODOROV, T., GENETTE, G. (1981), *Communications*, 8, *L'analyse structurale du récit*, Paris, Éditions du Seuil
- BERTAUX Daniel, (2014), *L'enquête et ses méthodes – Le récit de vie*, Paris, Armand Colin
- BRUN Patrick, (2001), *Emancipation et connaissance – Les histoires de vie en collectivité*, Paris, L'Harmattan (collection Histoire de vie & Formation)
- DEFRAIGNE TARDIEU, Geneviève, (2012), *L'université populaire Quart Monde, la construction du savoir émancipatoire*, Paris, Presses Universitaires de Paris Ouest
- DE GAULEJAC, Vincent, (1999), *L'histoire en héritage – Roman familial et trajectoire sociale*, Paris, Desclée de Brouwer

- DE GAULEJAC, Vincent, (2014), Qui est je ? Le Seuil (version numérique)
- DEMAZIERE Didier et DUBAR Claude, (2004), Analyser les entretiens biographiques, Canada, Les Presses de l'Université Laval
- DOMINICE Pierre, (1990), L'histoire de vie comme processus de formation », Paris, L'Harmattan (collection Défi-formation)
- GALVANI Pascal, NOLIN Danielle, DE CHAMPLAIN Yves et DUBE Gabrielle, (2011), Moments de formation et mise en sens de soi, Paris, L'Harmattan
- GRATTON Emmanuel, LAINE Alex, TREKKER Anne-Marie, (2016), Penser l'accompagnement biographique, Louvain-la-Neuve, Academia L'Harmattan
- KAUFFMANN, Jean-Claude, (2010), L'invention de soi – Une théorie de l'identité, Pluriel
- LAINE, Alex, (2007), Faire de sa vie une histoire. Théorie et pratiques de l'histoire de vie en formation, Paris, Desclée de Brouwer
- LECUYER, René, (1978), Le concept de soi, Paris, PUF
- MEZIRROW, Jack, (2001), Penser son expérience, développer l'autoformation, Lyon, Chronique Sociale
- LEGRAND Michel, (1993) L'approche biographique, Marseille, Hommes et Perspectives
- PAILLE Pierre et MUCCHIELLI Alex, L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (2016) Armand Colin
- PINEAU Gaston et LEGRAND Jean-Louis, (1993), Les histoires de vie, Paris, PUF
- PINEAU Gaston, Marie-Michèle, (2012), Produire sa vie - Autoformation et autobiographie, Paris, Téraèdre (collection Réédition)
- RICŒUR, Paul, (1990), Soi-même comme un autre, Paris, Seuil
- RICŒUR, Paul, (1983), Temps et récit 1. L'intrigue et le récit historique, Paris, Seuil
- ROTA, Michèle, (1993), 18 à 25 ans : la post adolescence et ses problèmes, Paris, Privat
- VAN CAMPENHOUDT Luc, QUIVY Raymond, (2011), Manuel de recherche en sciences sociales, Paris, Dunod

SESSIONS FORMATION DUHIVIF (2015-2017)

- BRUN, Patrick, DUHIVIF, session 22/11/2016, *Prise de conscience et connaissance émancipatoire*
- LANI-BAYLE, Martine, session DUHIVIF 21/09/2016, *Du récit d'expérience au récit de formation*
- LANI-BAYLE, Martine, 2002, *Groupe de recherche en apprentissage*, cahier n° 40, unité de Provence
- RIVAL, Michel, session DUHIVIF 1^{er} 20 mars 2016, *Niveaux du récit, recueil. Méthodologie C1-2, C1-4*

AUTRES MÉMOIRES

- RIVAL, Michel, mémoire DUHIVIF (2011-2013), *Construction identitaire et engagement militant*

ARTICLES

GALVANI, Pascal, *Les Kairos : moments créateurs et niveaux de réalité de l'autoformation* :
<http://81.25.120.212/trikypam/davincicontinental.com/datos/web/pr>

VILLATE, Jean-Christophe, (2007), *L'entretien comme outil d'évaluation*, Université d'Avignon,
Laboratoire Culture et Communication

MONNIELLO, Gianluigi, (2009) «□Le jeune adulte et son analyse□»/FEJTO Kalyane, *La post adolescence, une phase du développement*, Base de données Caïrn

-

LA SUPERVISION CENTRÉE SUR L'ALLIANCE POUR LES PSYCHOLOGUES
PRATICIENS. VERS UN ÉLARGISSEMENT AUX PROFESSIONNELS DU SOIN ET DE
L'ÉDUCATION ? (ANNE PLANTADE-GIPCH)

Anne Plantade-Gipch

aplantade@psycho-prat.fr

Anne Plantade-Gipch est psychologue, superviseure et enseignante à l'École de Psychologues Praticiens de Paris. Membre de la Fédération Française des Psychologues et de Psychologie, et Présidente du CT CoFraDec Europsy, elle est aussi membre extérieure de l'Ordre des Psychologues du Québec.

Résumé de l'article

Cet article présente un modèle de supervision visant à soutenir et à développer les capacités réflexives des professionnels dans la relation à l'utilisateur. Il présente les résultats des entretiens de recherche d'une étude sur la supervision centrée sur l'alliance thérapeutique conduite auprès de jeunes psychologues. Il argumente un possible élargissement de l'utilisation du dispositif de supervision centré sur l'alliance à d'autres professionnels du soin et de l'éducation.

Mots-clés : supervision, alliance thérapeutique et didactique, réflexivité des professionnels

INTRODUCTION

Dans le monde anglo-saxon, la supervision chevauche souvent deux concepts traditionnellement séparés en France : l'analyse des pratiques et la supervision. L'analyse des pratiques favorise la réflexion autour de situations professionnelles complexes, ainsi que des réponses à y apporter. La supervision soutient plutôt la réflexivité du praticien autour de sa relation avec l'utilisateur et de ses postures professionnelles.

Cet article expose un modèle de supervision – dans l'acception anglo-saxonne du terme, c'est-à-dire incluant analyse des pratiques et supervision – pour les professions du soin et de l'éducation, qui est centré sur la dimension relationnelle de l'intervention. Il repose sur une étude en cours, s'adressant à des psychologues, et discute de la pertinence d'élargir un dispositif de supervision centré sur la relation à d'autres corps professionnels du soin et de l'éducation.

UNE RELATION NÉCESSAIRE À L'ÉVOLUTION DE L'USAGER

Si la mission des psychologues, des médecins, des assistants sociaux, ou des enseignants diffère indubitablement, leurs pratiques sont confrontées à une réalité commune : la

difficulté à maintenir une relation professionnelle collaborative qui permette à l'utilisateur¹ d'évoluer.

En effet, dans les métiers du soin comme de l'éducation, les professionnels accueillent des usagers en difficulté. Ils sont souvent confrontés à des situations impossibles et génératrices d'affects négatifs intenses pour eux-mêmes, telles que l'urgence suicidaire d'un patient, ou encore la démission éducative de parents. Les relations professionnelles – souvent empreintes de la souffrance de l'utilisateur – donnent parfois lieu à des échanges agressifs, à des revendications, par lesquels les professionnels se sentent mis à mal et auxquels ils ne peuvent se soustraire du fait de leurs responsabilités (Lecomte, 1999 ; Ouellet & Drouin, 2012).

Les situations humaines complexes que ces professionnels rencontrent leur semblent souvent menacer leur intégrité psychique, dans la mesure où elles les font notamment souffrir par compassion pour l'utilisateur. Des tensions dans la relation avec ce dernier peuvent aussi remettre le professionnel en question dans la sphère de sa compétence ou de son autorité, ce qui peut parfois l'amener à se braquer. Ce vécu subjectif difficile – que les intervenants du soin et de l'éducation ressentent souvent – peut être à l'origine d'attitudes défensives vis-à-vis des usagers. Pour se protéger eux-mêmes de la souffrance, les professionnels adoptent parfois des postures fermées, comme l'agressivité, une attitude critique, une mise sous pression de l'utilisateur, ou encore de la distance affective. Ces postures sont difficilement tenables au long cours, dans la mesure où elles tendent à détériorer la qualité de la relation professionnelle et à faire obstacle à l'évolution de l'utilisateur (Ackerman & Hilsenroth, 2003 ; Hill and Knox, 2009).

En 1999, une étude d'Asay et Lambert sur la psychothérapie montrait le caractère incontournable de la relation professionnelle pour l'évolution thérapeutique du patient. Après avoir recensé plus de 100 études sur la question, les chercheurs ont déduit que la relation contribue à faire évoluer le patient à hauteur de 30 % par rapport à d'autres facteurs – tels que les techniques thérapeutiques utilisées, l'effet placebo, les événements de la vie du patient, ou encore sa personnalité. Cette étude a ouvert la voie à un paradigme de recherche centré sur la relation qui contribue actuellement au développement des dispositifs de formation des professionnels à la relation (Plantade-Gipch, 2017). Dans le champ de l'éducation, des études américaines soulignent également l'influence de la qualité de la relation élèves-enseignants sur les résultats scolaires, sur la motivation à apprendre, sur la poursuite des études, ou encore sur les aspirations professionnelles des jeunes (Alexander, Entwisle, & Horset, 1997 ; Dika & Singh, 2002 ; Cataldi & KewallRamani, 2009).

Il semble donc difficile de faire l'économie de la relation pour aider les usagers en difficulté. Alors, comment étayer les professionnels du soin et de l'éducation dans la construction d'une relation de coopération avec l'utilisateur des services professionnels ?

¹ Le terme "usagers" désigne ici les patients, les élèves, les familles, les groupes (ex : les classes) rencontrés par les professionnels du soin et de l'éducation.

DES POINTS DE VUE PARFOIS DIFFICILES À CONCILIER

Des études en psychothérapie ont souligné la difficulté pour les professionnels à composer avec les désaccords - voire avec les tensions - associés à toute relation de soin (Binder & Strupp, 1997). Des divergences de points de vue, de souhaits ou de valeurs sont présentes dans l'interaction professionnelle. Par exemple, l'intervenant souhaiterait que l'utilisateur avance plus vite. Ce dernier se sent mis sous pression, insuffisamment considéré, agacé et il freine le travail. Les désaccords de l'utilisateur sont parfois évidents, ouvertement énoncés.

D'autres fois, ils sont implicites, plus difficiles à percevoir. Certains chercheurs pensent que la relation professionnelle ne peut se maintenir et contribuer à faire évoluer l'utilisateur que si un accordage des points de vue est institué dans l'interaction (Safran & Muran, 2000). Si cette négociation n'avait pas lieu, les conflits pourraient s'installer, l'impasse se cristalliser, conduisant l'intervention professionnelle à l'échec (Henry, Schacht, & Strupp, 1986, 1993). Dans le champ de l'éducation, l'absence d'accordage pourrait donner lieu à une démission scolaire de l'élève ou de l'enseignant. Dans le cadre du soin, elle pourrait augmenter les risques d'abandon thérapeutique (Safran & Muran, 2016).

S'intéresser à la perception que l'utilisateur entretient de la relation professionnelle et de l'intervention serait donc susceptible de renforcer son implication, ainsi que sa coopération dans le travail (Duncan & al., 2004).

IDENTIFIER ET RÉGULER LES BLOCAGES

Des études en psychothérapie montrent que la capacité du professionnel à identifier les changements relationnels avec le patient, à les réguler et à les utiliser pendant les séances serait cruciale afin de surmonter les impasses, les blocages et les résistances. Elle permettrait d'instaurer un dialogue pour accorder les points de vue, notamment autour de la manière d'être et de travailler ensemble (Binder & Strupp, 1997 ; Lecomte & al., 2004). L'objectif est de pouvoir reprendre le travail bloqué par les désaccords.

Dans le champ de l'éducation, les divergences de points de vue autour du lien et du travail effectué peuvent également constituer un empêchement. Par exemple, sur le plan relationnel, l'élève est en conflit avec l'enseignant, car il se sent mis à l'écart par ce dernier, ce qui l'amène également à rejeter les apprentissages. Des études montrent d'ailleurs que les conflits entre enseignants et élèves sont associés à des comportements négatifs chez ces derniers, à du désengagement par rapport aux apprentissages, voire à une plus grande fragilité aux agressions perpétrées par des pairs (Archambault & al., 2016).

Lorsque le conflit se cristallise avec un groupe-classe, l'atmosphère de travail est atteinte. La situation peut tourner au blocage, voire à la confrontation revendicative. Des études montrent que les enseignants se sentent souvent insuffisamment formés à la gestion des classes (Ficarra & Quinn, 2014). Cette dernière semble intimement liée à la relation que l'enseignant entretient avec le groupe. Par exemple, la manière de gérer la classe peut affecter le sentiment que les élèves ont d'être appréciés par l'enseignant, ou de sentir qu'ils sont dans des conditions favorables pour apprendre. Il n'est cependant pas toujours évident

de se rendre compte que l'atmosphère du groupe a changé, ou que des élèves deviennent imperméables aux apprentissages. Identifier les mouvements de groupe devient alors crucial. Il s'agit de les réguler pour permettre une reprise du travail commun.

Dans ces situations professionnelles difficiles, il peut être tentant de focaliser sur les limites des usagers : leurs incapacités, leurs résistances, leur relationnel qui semble faire obstacle à l'intervention. Cependant, ces arguments entretiennent souvent une posture professionnelle défensive, fermée, qui ne permet pas d'instituer les désaccords et de dépasser les impasses (Safran & Muran, 2000).

UNE INDISPENSABLE RÉFLEXIVITÉ

Pour dépasser les situations conflictuelles et les blocages inhérents à toute relation professionnelle de soin ou d'éducation, plusieurs chercheurs soulignent l'importance de la réflexivité. Cette dernière impliquerait une capacité du professionnel à reconnaître ses propres réactions affectives, à les prendre comme objets de pensée et à les réguler dans le vif d'une situation (Lambooy, Blanchet & Lecomte, 2004 ; Ouellet & Drouin, 2012). Cette aptitude est plus couramment désignée par les professionnels par l'expression « arriver à prendre du recul ». Elle leur permettrait de rester ouverts à la difficulté de l'usager, et de préserver une base relationnelle suffisamment solide pour favoriser une relation d'aide (Aron, 2000 ; Skovholt & Rønnestad, 2003).

La réflexivité peut être favorisée par un travail sur l'expérience subjective du professionnel dans la relation à l'usager. Elle permet de réinvestir une posture plus ouverte à la difficulté de l'autre, plus analytique par rapport aux situations de conflits. Dans cette prise de recul, il devient possible de réfléchir à ce qui se passe implicitement pendant les échanges et de mieux comprendre ce qui fait blocage pour l'usager dans la relation professionnelle. Instituer et explorer le conflit avec ce dernier peut avoir un effet levier, qui lui permettra de réinvestir le travail commun. Se pencher sur la dimension relationnelle de l'interaction consiste à amorcer une exploration et à agir sur l'alliance avec l'usager.

ALLIANCE THÉRAPEUTIQUE, ALLIANCE DIDACTIQUE

L'importance de l'attachement et de la collaboration entre usager et professionnel est soulignée depuis déjà cent ans et soutenue par les études en psychothérapie (Freud, 1912 ; Despland & al., 2000 ; Bioy & al. 2012).

Dans les années 1970 aux États-Unis, la notion d'alliance thérapeutique apparaît. Tout comme celle de relation, elle met l'emphase sur la qualité du lien entre usager et professionnel. En d'autres termes, dans le cadre de leurs échanges, les acteurs de la relation se sentent-ils respectés, considérés, en sécurité ? La notion d'alliance introduit également l'importance de l'entente et de la coopération (Bordin, 1979). La relation peut donc être considérée comme collaborative lorsque professionnel et usager s'entendent sur les visées de leur travail, de même que sur les moyens à mettre en place pour les atteindre (Bordin, 1983). La notion d'alliance est utilisée dans les champs de l'éducation, du soin, et de la

médecine. Les milieux de l'enseignement la désignent souvent par l'expression « alliance didactique », puisque la visée de l'interaction professionnelle est celle de l'apprentissage, et non celle du soin.

Les études en psychothérapie montrent que l'alliance fluctue et qu'il n'est pas chose aisée d'en repérer les changements – souvent implicites (De Roten, 2001). Par exemple, un conflit peut se cristalliser sans que le professionnel s'en rende compte. Le rôle de ce dernier est complexe dans la mesure où il doit à la fois trouver le moyen de mettre l'utilisateur au défi pour qu'il dépasse ses difficultés, et préserver des conditions relationnelles qui permettent de travailler ensemble (Desjardins, 2016). Maintenir et développer l'alliance affective et l'entente autour du travail commun est une tâche ardue, mais susceptible de soutenir l'intervention, de favoriser l'implication de l'utilisateur, de même que sa motivation à évoluer (Binder & Strupp, 1997 ; Lecomte & al., 2004 ; Baldwin, Wampold, & Imel, 2007 ; Hatcher, In Muran & Barber, 2010). Ce travail relève d'échanges et d'accordages plus ou moins explicites entre les acteurs de la relation professionnelle (Safran & Muran, 2000). Les chercheurs s'intéressent aujourd'hui à la construction de dispositifs de supervision centrés sur l'alliance pour étayer l'implication des professionnels dans les situations difficiles (Safran & Muran, 2000 ; Crits-Christoph & al., 2006). Les professionnels comme les équipes demandent la mise en place de ces supervisions pour soutenir leurs pratiques professionnelles sur le terrain.

LA SUPERVISION DES PROFESSIONNELS

La notion de supervision est polysémique et désigne des dispositifs d'intervention variés (Altet, 2000). Elle peut avoir lieu en individuel, ou en groupe. En supervision groupale, les professionnels sont accompagnés par un intervenant, généralement senior, qui les aide à réfléchir aux enjeux de la relation avec l'utilisateur, ainsi qu'à leurs interventions (Lecomte & Savard, 2004).

L'utilisation de ce dispositif a deux visées. La première consiste à permettre aux professionnels de déposer les situations difficiles, et de prendre du recul par rapport aux sentiments pénibles qui y sont souvent associés. Cette cible prend donc en compte la difficulté – voire la douleur – associée à l'exercice du métier, et contribue au développement des professionnels (Milne, 2009). La seconde visée de la supervision consiste à proposer un espace de réflexion autour des situations difficiles, afin de les éclaircir, d'élaborer de nouveaux positionnements et de nouvelles interventions. La supervision ne prescrit ni les comportements ni les actes. Elle soutient plutôt la réflexion, dans l'optique d'un développement de l'autonomie professionnelle – que les Anglo-saxons désignent souvent par le terme « *empowerment* » (Falender & al., 2004).

LA SUPERVISION CENTRÉE SUR L'ALLIANCE

Depuis 2015, un dispositif de supervision groupal spécifiquement centré sur l'alliance est développé dans le cadre d'une étude conduite auprès de jeunes psychologues français. Il

visé à les aider à développer leurs capacités relationnelles et collaboratives avec l'utilisateur. Ce dispositif a été construit sur la base des études portant sur les facteurs communs aux différents types de thérapies, et plus particulièrement sur celui de la relation. Le dispositif s'appuie également sur les travaux de Jeremy Safran et Christopher Muran.

La supervision centrée sur l'alliance vise à soutenir la capacité du professionnel à maintenir et à développer l'alliance, en passant 1) par la régulation de ses propres réactions subjectives afin de dépasser les cycles de communication négatifs inhérents à toute relation avec l'utilisateur, et susceptibles de bloquer l'intervention, 2) en aidant le professionnel à développer sa sensibilité aux variations de l'alliance, et 3) en proposant des pistes de réflexion pour permettre à l'intervenant de s'ajuster à l'interaction, notamment lorsqu'elle s'avère difficile.

En supervision centrée sur l'alliance, le travail sur les réactions subjectives du professionnel est non seulement considéré comme susceptible de lui permettre de dépasser les cycles de communication négatifs avec l'utilisateur, mais aussi d'être utilisé comme source d'information au sujet des blocages dans la relation et dans le travail commun. La supervision centrée sur l'alliance encourage également les professionnels à développer leur sensibilité aux variations de celle-ci en observant et en analysant les dimensions verbales et non verbales de l'interaction professionnelle, notamment par le biais de jeux de rôles. Enfin, la supervision centrée sur l'alliance propose des pistes d'intervention visant à relancer l'alliance et la coopération dans le travail entrepris avec l'utilisateur. Elle encourage les professionnels à se mettre à l'écoute des insatisfactions de ce dernier, en l'aidant à mieux comprendre ce qui se joue pour lui dans le conflit, dans le blocage. Il ne s'agit pas alors de répondre ou d'argumenter, mais bien d'écouter de manière approfondie et empathique pour favoriser la compréhension que l'utilisateur a de lui-même, de ses difficultés, ainsi que pour relancer l'alliance et le travail fait ensemble. Entendre la difficulté relationnelle de l'utilisateur, et l'aider à la comprendre peut également lui permettre de commencer à s'extirper de positionnements délétères qu'il entretient face à lui-même, ou face à son apprentissage, tels que la disqualification de soi, ou encore l'évitement de la résolution de ses difficultés (Safran & Muran, 2000 ; Despland, & al., 2000 ; Lecomte & al., 2004).

Ces moments d'écoute peuvent également être l'occasion d'une communication avec l'utilisateur, au sujet de ce qui se passe implicitement dans la relation professionnelle, et qui fait blocage à l'intervention. En supervision centrée sur l'alliance, l'intervenant est alors amené à réfléchir à la manière de formuler les blocages pour aider l'utilisateur à avancer. Par exemple, il pourrait reconnaître et verbaliser son vécu d'une certaine frustration dans le lien professionnel, l'expliquer par le sentiment d'être testé par l'utilisateur, et demander à ce dernier si cette formulation correspond à son propre vécu de la relation. La formulation de ce type d'intervention ne vise cependant pas un positionnement supérieur du professionnel par rapport à l'utilisateur. Il s'agit plutôt de rester sensible au vécu, aux difficultés et aux forces de ce dernier, ainsi qu'à l'effet qu'a l'intervention sur lui (Labov & Fanshel, 1977 ; Safran & Muran, 2000 ; Duncan & al., 2004 ; Norcross & Wampold, 2011). Des études en psychothérapie montrent que les professionnels capables d'utiliser le *feedback* de l'utilisateur pour faire évoluer leurs positionnements et leurs interventions facilitent l'évolution de ce

dernier, ce qui suggère aussi l'importance d'une position humble et ouverte dans la relation avec l'usager (Orlinsky & Rønnestad, 2005 ; Najavits & Strupp, 1994).

Enfin, la supervision centrée sur l'alliance propose des stratégies pour relancer la relation et la coopération, telles que la clarification du sens d'une intervention ou d'un positionnement, l'explicitation des raisons justifiant une intervention, ou encore la modification des visées ou des tâches du travail effectué avec l'usager.

L'ALLIANCE DE SUPERVISION

Dans la conduite du dispositif de supervision centrée sur l'alliance, une attention particulière a été portée à l'alliance de supervision. Cette dernière peut être considérée comme le lien affectif entre supervisé et superviseur, ainsi que le sentiment de travailler dans une même direction (Bordin, 1979, 1983). Elle est aujourd'hui considérée comme un ingrédient central au processus de supervision (Ladany, Friedlander, & Nelson, 2005).

L'alliance permettrait au supervisé de s'ouvrir plus aisément de ses questionnements professionnels au superviseur. Elle lui permettrait aussi de poser plus aisément des questions concernant le travail en supervision, ainsi que sa relation avec le superviseur (Webb & Wheeler, 1998 ; Mehr & al., 2015). Savoir maintenir et développer l'alliance de supervision constituerait donc une capacité importante du superviseur, d'autant plus que la supervision susciterait souvent des inquiétudes chez les professionnels, fréquemment habités par la peur de se tromper, ou encore par la crainte que leur travail soit jugé négativement (Falender & al., 2004, Walsh, Gillespie, Greer, & Eanes, 2003, Lecomte, 1999).

La régulation des différentes sources d'anxiété du supervisé est également souvent considérée comme une tâche primordiale du superviseur, dans la mesure où elles pourraient faire obstacle à son apprentissage, ou encore amoindrir sa capacité à aborder ses difficultés professionnelles (Frantz, 1992 ; Ladany, Friedlander & Nelson, 2005 ; Bernard & Goodyear, 2009 ; Mehr, Ladany, & Caskie, 2015 ; Mehr, Ladany, & Caskie, 2015). Il serait également important que le superviseur ait conscience de son pouvoir d'influence, et de la nécessité de proposer un cadre fiable, sécurisant pour que les professionnels puissent exprimer leurs doutes et leurs peurs (Friedlander, 2012). Enfin, la clarté et le maintien des limites seraient très importants pour l'alliance de supervision.

Tout comme l'alliance thérapeutique, l'alliance de supervision subirait des fluctuations (Safran & Muran, 2000 ; Ladany & al., 2005 ; Lecomte, 2012). La qualité de la relation de supervision, et notamment la capacité du superviseur à être présent pour les supervisés sur le plan affectif, et à négocier les mouvements de l'alliance seraient cruciales (Safran & Muran, 2000 ; Ladany & al., 2005 ; Milne, 2009 ; Lecomte, 2012 ; Friedlander, 2012). Réguler l'alliance de supervision permettrait ensuite de la positionner au second plan, pour laisser place aux préoccupations du professionnel entourant son activité (Safran & al., 2007).

L'EXPÉRIENCE DE LA SUPERVISION CENTRÉE SUR L'ALLIANCE CHEZ LES PSYCHOLOGUES

Depuis 2015, une étude est conduite auprès de 15 psychologues praticiens, ayant moins de six années d'expérience de la profession, et ayant participé au dispositif de supervision centré sur l'alliance. Les sujets-psychologues ont été impliqués dans le dispositif pendant cinq mois, à raison d'une séance de supervision groupale par mois – soit cinq séances d'une durée de deux heures chacune. Des entretiens semi-directifs de recherche ont été conduits afin de connaître leur expérience du dispositif, ainsi que la manière dont ils perçoivent ses effets sur leur travail avec les usagers.

Une première lecture des scripts d'entretiens a permis de formuler quelques observations. Tout d'abord, la majorité des participants-psychologues rapporte aussi avoir tenté un travail sur la relation avec le patient inclus à l'étude, pendant la durée de la supervision centrée sur l'alliance. Les participants ont également souligné que la supervision centrée sur l'alliance leur a permis d'être plus attentifs aux interactions avec l'utilisateur, dans leurs dimensions explicites et implicites. Ils rapportent aussi qu'elle leur a permis de travailler sur leur propre vécu affectif de la relation professionnelle, ainsi que sur l'alliance elle-même, notamment au niveau de la négociation des besoins et des limites dans la relation avec l'utilisateur. Les scripts d'entretiens indiquent aussi que les participants pensent que la supervision centrée sur l'alliance leur a permis d'améliorer leur confiance professionnelle.

Tous les participants-psychologues considèrent que le patient inclus à l'étude a évolué pendant la durée de la supervision centrée sur l'alliance. La lecture des scripts d'entretiens permet également d'observer que la supervision centrée sur l'alliance a généralement été vécue de manière positive par les participants. Ces derniers soulignent particulièrement leur appréciation des dimensions relationnelles liées au dispositif. En effet, ils ont plébiscité l'atmosphère du groupe de supervision, ainsi que le positionnement du superviseur.

Les scripts des entretiens ont ensuite été analysés à l'aide de la méthode Alceste de Max Reinert, ainsi que du logiciel Iramuteq, qui permettent de déceler d'éventuelles co-occurrences statistiques des classes de discours itératives, ainsi que de mots récurrents dans une même classe. Lorsque les résultats sont statistiquement significatifs (avec $p < 0,0001$), il devient possible d'inférer que le classement ne s'est pas fait au hasard, que les classes de mots ont un sens, de même que les mots répétitifs.

Une première analyse Iramuteq de tous les scripts d'entretiens révèle que 87,59 % des segments ont été classés, ce qui signifie que le classement des mots ne s'est pas fait au hasard. Cette analyse montre que, du point de vue des professionnels, le travail avec les usagers inclus à l'étude a été soutenu par la supervision centrée sur l'alliance, dans la mesure où ils se sont sentis encouragés à travailler sur leur propre vécu émotionnel de l'interaction professionnelle, ainsi que sur l'alliance et sur les interactions difficiles avec les usagers. L'analyse montre également que les professionnels perçoivent que leur participation à la supervision centrée sur l'alliance leur a permis de réfléchir à la direction des suivis thérapeutiques, aux difficultés de l'utilisateur, ainsi qu'à l'évolution de ce dernier. Enfin, l'analyse souligne que les psychologues perçoivent leur participation à la supervision

centrée sur l'alliance comme une occasion qui leur a été donnée d'évoluer sur le plan professionnel.

Une seconde analyse Iramuteq de chaque entretien conduit individuellement avec le psychologue-participant montre que les professionnels identifient des effets et des apports de la supervision centrée sur l'alliance. Plus particulièrement, ils ont souligné l'importance de dimensions relationnelles et pratiques du dispositif, telles que le positionnement du superviseur, l'atmosphère du groupe de pairs, ainsi que les jeux de rôles. Cette seconde analyse souligne également le fait que la supervision centrée sur l'alliance a permis aux psychologues-participants de travailler sur l'alliance thérapeutique avec l'usager, ainsi que sur des moments charnières qui surviennent dans la relation. Elle met en exergue les apports de la supervision centrée sur l'alliance concernant le vécu que les professionnels ont de la relation avec l'usager. Plus spécifiquement, elle montre que les psychologues-participants trouvent que le dispositif de supervision centré sur l'alliance leur a permis de développer des capacités d'analyse de leurs émotions en lien avec l'interaction thérapeutique. Ils perçoivent donc un effet de la supervision sur leurs capacités réflexives.

Les thématiques et mots récurrents apparaissant dans les deux analyses Iramuteq recourent les observations émises à la suite de la lecture princeps des scripts d'entretiens. Les psychologues qui ont participé à la supervision centrée sur l'alliance trouvent qu'elle a eu des effets positifs sur l'évolution de l'usager, de même que sur l'évolution de leurs capacités réflexives dans l'alliance.

D'autres résultats de cette étude sont à venir en lien avec la passation de questionnaires administrés aux psychologues et aux usagers inclus à l'étude, de même qu'avec l'observation d'entretiens thérapeutiques filmés. Ils permettront notamment d'avoir un aperçu plus complet des effets de la supervision centrée sur l'alliance sur la réflexivité des psychologues. Ces résultats complémentaires feront l'objet d'une publication ultérieure.

CONCLUSION

La présente étude se penchait sur la pertinence d'un modèle de supervision centrée sur l'alliance pour former de jeunes psychologues, afin de les aider à développer leurs capacités réflexives dans l'alliance. Le modèle proposé était court, sur cinq séances. Les premiers résultats des entretiens de recherche conduits auprès des professionnels soulignent le caractère prometteur du dispositif.

Dans le cadre de leurs interventions, les professionnels du soin et de l'éducation sont souvent confrontés à des enjeux similaires à ceux des psychologues-praticiens, en termes de relation et de coopération avec l'usager. Étant donné les premiers résultats de l'étude, il semble déjà pertinent de réfléchir à proposer ces modalités de formation à d'autres corps professionnels, afin de les soutenir face aux aléas rencontrés dans la relation professionnelle, ainsi que pour étayer leur capacité à développer la collaboration avec les usagers. D'autres études devront cependant être conduites pour appuyer la pertinence scientifique de ces conclusions.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ackerman, S.J. & Hilsenroth, M.J. (2003). A review of therapist characteristics and techniques negatively impacting the therapeutic alliance. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 38, 171-195.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward : Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 87-107.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante? *Recherche et formation*, 35, p. 25-41.
- Archambault, I., Kurdi, V., Olivier, E. & Goulet, M. (2016). The joint effect of peer victimization and conflict with teachers on student engagement at the end of elementary school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62(2), 207-232.
- Asay, T.P. & Lambert, M.J. (1999). The Empirical Case for the Common Factors in Therapy: Quantitative Findings. In Hubble et al. *The Heart & Soul of Change: What Works in Therapy*. Ed. by Hubble, M.A., Duncan, B.L., S.D. Miller, S.D. American Psychological Association.
- Baldwin, S.A., Wampold, B.E. & Imel, Z.E. (2007). Untangling the alliance-outcome correlation: Exploring the relative importance of therapist and patient variability in the alliance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 75, No. 6, 842–852.
- Bernard, J. M. & Goodyear, R. K. (2009). *Fundamentals of clinical supervision* (4th ed.). Boston, MA : Pearson Education.
- Binder, J. L. & Strupp, H. H. (1997). Negative process: Recurrently discovered and underestimated facet of therapeutic process and outcome in the individual psychotherapy of adults. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 4, 121-139.
- Bioy, A. Bénony, H., Chahraoui, K. & Bachelart, M. (2012). Évolution du concept d'alliance thérapeutique en psychanalyse, de Freud à Renik. *L'évolution psychiatrique*, 77, 342–351.
- Bordin, E.S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 16, 252-260.
- Bordin, E. S. (1983). A working alliance-based model of supervision. *The Counseling Psychologist*, 11, 35–42.
- Cataldi, E. F., Laird, J. & Kewalramani, A. (2009). High school dropout and completion rates in the United States : 2007 (NCES 2009-064). Washington, DC : National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Crits-Christoph, P., Connolly Gibbons, M.B. & Hearon, B. (2006). Does the alliance cause good outcome? Recommendations for future research on the alliance. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 43, 3, 280–285.
- De Roten (2001). L'alliance thérapeutique : un petit quelque chose en plus qui change tout ? Guérir par le changement, changer par la guérison. *Bulletin d'information de la fondation Ling*, p.10.
- De Roten, Y., Michel, L. & Peter, D. (2007). Pour un dialogue entre recherche et clinique : une étude de cas autour de l'alliance thérapeutique, *Psychothérapies*, 27, 37-45.

- Despland, J.-N., De Roten, Y., Martinez, E., Plancherel, A.-C. & Solai, S. (2000). L'alliance thérapeutique : un concept empirique. *Revue Médicale Suisse*, n°685.
- Dika, S. L. & Singh, K. (2002). Applications of social capital in educational literature : A critical synthesis. *Review of Educational Research*, 72(1), 31-60.
- Duncan, B., Miller, S. D. & Sparks J. (2004). *The heroic client. A revolutionary way to improve effectiveness through client-directed, outcome-informed therapy*. San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers.
- Falender, C. A. & Shafranske, E. P. (2004). *Clinical supervision: A competency-based approach*. Washington, DC : American Psychological Association.
- Ficarra, L. & Quinn, K. (2014). Teachers' facility with evidence-based classroom management practices : An investigation of teachers' preparation programmes and in-service conditions. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 16(2), 71-87.
- Frantz, T. G. (1992). Learning from anxiety: A transtheoretical dimension of supervision and its administration. *The Clinical Supervisor*, 10(2), 29-55.
- Friedlander, M. L. (2012). Therapist responsiveness: Mirrored in supervisor responsiveness. *The Clinical Supervisor*, 31(1), 103-119.
- Henry, W. P., Schacht, T. E. & Strupp, H. H. (1986). Structural analysis of social behavior: Application to a study of interpersonal process in differential psychotherapeutic outcome. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 27-31.
- Henry, W. P., Strupp, H. H., Butler, S. F., Schacht, T. E. & Binder, J. (1993). Effects of training in time limited psychotherapy: Changes in therapist behavior. *Journal of Clinical and Consulting Psychology*, 61, 434-440.
- Hill, C. E. & Knox, S. (2009). Processing the therapeutic relationship. *Psychotherapy Research*, 19, 13-29.
- Jenny, J. (1996). Méthodes et pratiques formalisées d'analyse de contenu et de discours dans la recherche sociologique française contemporaine. État des lieux et essai de classification. *Current Sociology*, 4(3), 279-290.
- Labov, W. & Fanshel, D. (1977). *The Therapeutic Discourse*. Academic Press.
- Ladany, N., Friedlander, M.L. & Nelson, M.L. (2005). *Critical events in psychotherapy supervision: An interpersonal approach*. Washington, DC : American Psychological Association.
- Lecomte, C. (1999). Face à l'incertitude et la complexité humaine : l'impossibilité de se défaire de soi. *Revue québécoise de Psychologie*, 20(2), 37-63.
- Lecomte, C. & Savard, R. (2004). *La supervision clinique : un processus de réflexion essentiel au développement de la compétence professionnelle*. Dans T. Lecomte & C. Leclerc, *Manuel de réadaptation psychiatrique*. Presses de l'Université du Québec.
- Lecomte, C., Savard, R., Drouin, M.-S. & Peillon, V (2004). Qui sont les psychothérapeutes efficaces ? Implications pour la formation en psychologie. *Revue québécoise de psychologie*, 25(3), 73-102.
- Mehr, K.E., Ladany, N. & Caskie, G.I. (2015). Factors Influencing Trainee Willingness to Disclose in Supervision. *Training and Education in Professional Psychology*, Vol. 9(1), 44-51.
- Milne, D. (2009). *Evidence-based clinical supervision. Principles and Practice*. BPS Blackwell.

- Najavits, L.M. & Strupp, H.H. (1994). Differences in the effectiveness of psychodynamic therapists. A process-outcome study. *Psychotherapy*, 31(1), 114-122.
- Norcross, J.C. & Wampold, B.E. (2011). Evidence-based therapy relationships: research conclusions and clinical practices. *Psychotherapy*. 48(1) : 98-102.
- Orlinsky, D. E. & Rønnestad, M. H. (Eds) (2005). *How Psychotherapists Develop: A Study of Therapeutic Work and Professional Growth*. Washington, DC : American Psychological Association.
- Ouellet, D. & Drouin, M.S. (2012). Analyse de l'expérience contretransférentielle et production d'une grille d'analyse du contretransfert. *Revue québécoise de Gestalt*. Vol. 13.
- Plantade, A. (2017). Former les futurs psychothérapeutes à la relation : La réflexion-en-action dans l'alliance thérapeutique. *Pratiques Psychologiques* 23(3).
- Rønnestad, M. H. & Skovholt, T. M. (1993). Supervision of beginning and advanced graduate students of counseling and psychotherapy. *Journal of Counseling & Development*, 71 (4), 396-405.
- Safran, J. D. & Muran, J. C. (2000). *Negotiating the therapeutic alliance. A relational treatment guide*. The Guilford Press. New York, London.
- Safran, J. D., & Muran, J. C. (2016). Therapeutic alliance ruptures. In A.E. Wenzel (Ed.), *Sage Encyclopedia of Abnormal & Clinical Psychology*. New York : Sage Publications.
- Walsh, B. B., Gillespie, C. K., Greer, J. M. & Eanes, B. E. (2003). Influence of dyadic mutuality on counselor trainee willingness to self-disclose clinical mistakes to supervisors. *The Clinical Supervisor*, 2(2), 83-98.
- Webb, A. & Wheeler, S. (1998). How honest do counsellors dare to be in the supervisory relationships? An exploratory study. *British Journal of Guidance & Counselling*, 26(4), 509-524.

INVESTIR L'ESPACE CORPOREL EN APPROCHE AUTOBIOGRAPHIQUE :
 QUELLES MÉMOIRES POUR QUEL TERRITOIRE HERMÉNEUTIQUE À CONQUÉRIR ?
 (JEAN HUMPICH)



Jean Humpich

est chargé de cours dans le département de psychosociologie et travail social à l'Université du Québec à Rimouski.

Ses recherches portent sur l'affectivité liée à une implication corporelle et sensible du sujet et des groupes en situation de formation à l'accompagnement du changement, ainsi que dans les pratiques d'initiation à la recherche. À la suite d'un doctorat en sciences sociales, il vient de clore une maîtrise en étude des pratiques psychosociales portant sur le thème de la performativité et de l'identité-ipsité.

Résumé

Je m'interroge ici sur les dynamiques mnésiques à l'œuvre en approche autobiographique. La première partie brosse le terrain épistémologique des enseignements au sein de notre département de psychosociologie. La deuxième partie rappelle le décor neurophysiologique à l'œuvre dans ce qui fait que nous nous souvenons de notre histoire, que nous la réinventons au goût du jour et de nos environnements. Dans une troisième partie, j'introduis la présence singulière du corps-partenaire (Berger, Austray & Lieutaud, 2014) métissée à une praxis de la performativité comme acte de création de soi en écriture performative. Ce mouvement amène un genre littéraire en recherche heuristique inédit pour moi. À l'issue de ce parcours théorico-pratique, je partage une modélisation du territoire herméneutique et heuristique telle qu'elle s'est présentée lors de mon processus de recherche à la maîtrise. Au passage, je présente les incidences sur ma pratique d'enseignement.

INTRODUCTION

En découvrant le paradigme des histoires de vie, tant en recherche que dans la pédagogie en formation d'accompagnateur du changement, j'ai réalisé comment les processus de narration «condense[nt] les articulations entre des phénomènes objectifs, des déterminations inconscientes et l'expérience subjective» (De Gaulejac, 2017, p. 82). N'avons-nous pas ici trois ingrédients de la mémoire en tant que conservation du passé, construction du présent et ouverture vers un futur ? J'ai vécu la production de mon mémoire

comme une forme de récit narratif d'une implication et d'une résonance aux multiples tonalités de ce qui s'est dévoilé chemin faisant. C'est drôle de parler de *mémoire de recherche* au sujet de ma recherche. Expérientiellement, j'y trouve une tautologie opérante. Indépendamment de l'article qui le précède (le, la ou les), ce terme polysémique (mémoire) fait sens quant aux réalités concrètes qui m'ont traversée durant trois ans. La démarche narrative – orale, écrite, performative – s'accompagne d'émotions et de sentiments liés aux souvenirs et d'une mise en jeu de *ma mémoire*. Bien que j'aie longtemps cru que le travail de cette dernière était essentiel pour revenir sur une trajectoire afin de lui donner du sens, de le renouveler ou de l'inventer, j'avoue ne pas m'être penché sur la question jusqu'au moment d'une tentative de modélisation. Les dispositifs proposés dans l'école de Rimouski¹ participent à combler une pauvreté de la place du rapport au corps senti – en tant que lieu de ce qui m'arrive fondant le territoire d'une histoire vécue non immunisée de celle d'autrui et du monde. Une emphase sur cette dimension charnelle de la présence à mon histoire fait émerger le langage d'« un corps savant » capable de produire ce qui fait « science ». Elle le fait tant sur le plan des théories que des pratiques. Je réalise seulement maintenant le développement de cet aspect dans ma thèse sur l'homme ému (Humpich, 2015). Qu'en est-il dans le paradigme des pratiques autobiographiques indissociable de l'activité narrative ? La considération neurophysiologique des processus à l'œuvre dans les dynamiques mnésiques s'est révélée comme une source d'explicitation de la problématique de l'intérêt ou de la fécondité d'une *pratique narrative de la chair* comme lieu de la pratique de soi en dialogue avec les mondes. J'écris les mondes pour marquer la complexité d'un dasein holistique, sociopolitique, écosystémique.

Au plus proche de l'émerveillement ou de la désespérance, la pratique narrative ancrée dans un rapport à soi corporéisé peut déboucher sur des espaces « silencieux » porteurs d'une présence, vecteurs d'un possible existentiel dans une joie d'être au monde reliée à un temps contemplatif, méditatif et silencieux (Go, 2004). Parfois, la rencontre avec les événements douloureux de mon existence m'a plongé dans les affres salvatrices de l'autobiographie. Ma démarche narrative tout au long de ma recherche de maîtrise n'a pas quitté le double statut d'acte de production (travail) et de création (d'objets et/ou de l'esprit) à l'origine de temporalités bien particulières. J'y ai vécu une renaissance dans le royaume de l'instant (Barbier, 2009, p. 16). En ce sens, le processus qui l'a soutenue constitue une œuvre (*ergon*) au service de ma vie. Par analogie, je pourrais parler d'avènement d'un « moi-peau² » qui désignerait une enveloppe sensible telle qu'elle s'est construite durant cette recherche liée à mes pratiques psychosociales : de praticien-chercheur, de formateur, d'artiste pluridisciplinaire, d'accompagnateur en psychopédagogie perceptive, etc. Cette peau poursuit sa mue. Chemin faisant de cette trajectoire, ma pratique de formateur en psychosociologie des relations humaines s'est altérée, enrichie. Naturellement, des concepts de neurophysiologie et de neuropsychologie sur lesquels je ne m'étais pas encore penché

¹ L'expression désigne le département de psychosociologie de l'UQAR.

² Concept développé par Anzieu dans les années 1990. Voir Cupa D. (2006). Une topologie de la sensualité : le moi-peau. Repéré le 8/04/2019 à <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-psychosomatique-2006-1-page-83.htm>

sont venus questionner certaines idées reçues concernant la pratique narrative. Les chemins de la mémoire sont mystérieux. Ma recherche en maîtrise me l'a confirmé :

De façon troublante, cette chair héritière déborde du goût organique de nos présences en ce monde avant même qu'elle ne nous découvre deux. Puissance de la mémoire vivante. Elle trouble le sens de l'appartenance en lui redonnant son amplitude originelle. (Humpich, 2019a, p. 21)

Je débute cet article animé d'une double posture. Je sens la peau du chercheur ayant clos son mémoire de maîtrise et commençant à réaliser ce qui s'y est vraiment joué. Je vis aussi dans celle du praticien-chercheur et formateur en psychosociologie ayant la conscience que ce mouvement est une transition-intégration-assurance de mon identité-ipséité. Je serai amené à évoquer des expériences issues de ces deux espaces identitaires distincts, mais entrelacés.

FONDEMENTS ÉPISTÉMOLOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES DANS DEUX ESPACES DE FORMATION : ÉCHOS DANS MA PRATIQUE NARRATIVE

Dans mon expérience, la formation au baccalauréat en psychosociologie des relations humaines et celle de la maîtrise en études des pratiques psychosociales ont en commun qu'elles présentent une structure en trois pôles : existentiel, pratique, théorique. Dans la figure ci-dessous, trois dimensions de la formation à l'intervention et à l'étude des pratiques psychosociales viennent irriguer le sol d'une approche narrative audacieuse pour l'étudiant et les formateurs qui l'accompagnent. Dans son origine étrusque, l'Ubuntu signifie « passage » ou « cylindre ». Ici, il métaphorise la transformation opérée par l'entrelacs et le dialogue entre ces trois pôles. La zone noire et animée peut illustrer un agir se mettant du côté de la Vie (Bios) dans un acte d'écriture (graphos) à l'intérieur d'un geste singulièrement existentiel (Auto) (Gómez González, 2017, p.123). Cet Ubuntu est à la source d'une théorisation et d'un renouvellement de mes pratiques. La découverte d'une telle praxis a opéré chez moi un tournant épistémologique et méthodologique pour rendre compte de la Vie dans mon histoire et mieux comprendre la complexité de mes manières d'être au monde dans le présent de mes dynamiques relationnelles, tant au niveau intrapersonnel qu'interpersonnel. J'ai réalisé qu'une certaine conduite de l'attention liée à mes émotions et à mes sentiments, enrichie du rapport au corps, est inhérente à des mécanismes de rappel à mon histoire. Elle l'est également dans le rappel de l'histoire de l'autre, des autres comme celle de l'humanité³. Mais que devient cet ensemble lorsqu'il s'articule à une pratique performative au sens de la création dans l'émergence et en résonance avec ce qui se donne dans et depuis ma chair au contact de textes, de certains fragments d'existence, de paysages et pays visités, de rencontres humaines et de nature, de musicalités culturellement teintées ? Qu'en est-il de ce genre narratif lorsqu'il embrasse et embrasse mon être aux détours de créations instrumentales, visuelles, audiovisuelles ? Avec un peu de recul, je vois dans ses objets épiphoniques de mon mystère en attente de trouver son ministère une forme de prophétie.

³ Je fais référence ici à ma visite du camp d'Auschwitz en mai 2018 qui a été l'occasion d'une rencontre fondatrice dans mon processus de recherche et d'élucidation de mon identité-ipséité.



Figure 1 Les trois dimensions au service d'un centre maïeutique dans la formation en psychosociologie des relations humaines. (Dessin au fusain présenté au colloque "J'essaie donc je cherche", UQAR, décembre 2017.

Sur le terrain de l'intervention, de l'enseignement comme celui de la recherche, une sensibilité propre au praticien réflexif guide nos actions d'accompagnement et de formation. Une approche multidisciplinaire, tant sur le plan de la compréhension que sur le plan de l'intervention (Pilon, 2016, p. 9), sous-tend un projet de formation continue et de renouvellement des savoirs à destination de praticiens psychosociologues ou autres. Ces savoirs sont de l'ordre du faire et de l'être, indissociables du vivre-ensemble. L'étudiant est invité à s'impliquer simultanément et en réciprocité dans ces trois dimensions : pratique, théorique et existentielle. Comme l'illustre la création de Cathie Lacasse-Pelletier⁴, ces trois espaces se regroupent dans une zone d'entrelacs. Ce centre maïeutique du praticien-chercheur-intervenant incarne la posture de formation et d'intervention visant « le développement des personnes, des groupes et des communautés, leur autonomisation et leur responsabilisation. » (Humpich & Rugira, 2013, p. 11) Une approche narrative, moins biographique et plus autobiographique, plus existentielle que savante nourrit les formations et les accompagnements d'un praticien cherchant à être sujet de sa pratique, sujet de ses dynamiques relationnelles au sein des interactions tout au long de sa formation, sur les lieux de stage, dans sa vie quotidienne et citoyenne. La diversité culturelle, ethnique, épistémologique composant notre équipe a favorisé une ouverture à des sensibilités et à des approches innovantes. Nous utilisons des outils didactiques multiples issus du monde des arts, de la santé, des pratiques de développement de la conscience, des approches somatiques, en plus de pratiques plus courantes de la gestion ou du développement des interactions humaines. Toutes ces spécificités sont autant de propositions dialogiques permettant de pointer la « négociation de l'implication » (Legrand, cité par Berger, 2009a, p. 202). Précisément, le travail de la présence à soi met en jeu le « JE ». L'usage du 'je' grammatical au présent de l'indicatif serait la compréhension basique du discours du sujet assumant son implication à propos d'un objet, d'une situation, d'une action, d'une relation.

⁴ Étudiante en deuxième année du baccalauréat psychosociologie des relations humaines ; création présentée lors du symposium annuel de première année de ce baccalauréat en décembre 2017.

D'où l'appellation de ce dispositif « à la première personne » (Vermersch, 2012). Plus profondément encore, dans le sens de la proximité avec l'identité-ipsité, le rapport radical à la première personne (Berger, 2009a) conduit les participants vers un 'territoire' herméneutique différent. Le point de vue de la personne permet un discours, non pas 'à propos de' ou 'sur', mais 'depuis' l'expérience singulière, immédiate et spécifiée (*Ibid.*, p. 2003). La prise en compte du rapport à soi, à la vie en soi, ainsi qu'à des réalités subjectives et intersubjectives modifie l'implication au profit d'une qualité de résonance. Une attention orientée vers la perception du corps fait émerger un travail particulier au sein du récit de vie, du récit d'expérience et de toute entreprise narrative, de la plus descriptive à la plus symbolique et performative. Une écriture qui vise autant le processus d'émergence que le sens qu'il fait advenir :

Les sensations corporelles, à la fois témoins et expressions du fait que le corps est vivant, s'intensifient dans ces moments d'émergence de la nouveauté ; c'est justement cette intensification du ressenti corporel qui à la fois annonce et attire l'attention du chercheur, sur le fait « qu'il va se passer quelque chose », l'invitant à se tourner vers ce qui s'annonce. (Berger, Austray, & Lieutaud, 2014, p. 8)

Dans ce dispositif, différents types de mémoire se trouvent concernés, convoqués ou interpellés au gré des couleurs méthodologiques choisies. Je propose de présenter quelques points-clés à propos des processus mnésiques. Ils ont altéré mon regard sur l'approche narrative, ma compréhension des rapports dialogiques entre le sujet narrateur et l'objet qu'il manipule, jusqu'à toucher ma personne en tant qu'identité narrative telle que proposée par Ricœur (1990) :

Pour une grande part en effet, l'identité d'une personne, d'une communauté, est faite [d]es identifications-à des valeurs, à des normes, des idéaux, des modèles, des héros, dans lesquels la personne, la communauté se reconnaissent. Le se reconnaître-dans contribue au se reconnaître-à [...]. Cela prouve que l'on ne peut penser jusqu'au bout l'idem de la personne sans l'ipse lors même que l'un recouvre l'autre. (Ricœur, 1990, pp. 146, 147)

Dans cet extrait, je m'interroge sur cette identité (Humpich, 2019a, pp 103, 104) :

Revenant sur ses propos quant à la constitution immuable du caractère comme expression socialisée de la permanence biologique (homéostasie), Ricœur m'enflamme lorsqu'il avance que le caractère de la personne peut se définir à la lisière entre ipse et idem. Lisière. L'homme ému se cacherait-il là ? Sa fonction s'inscrirait-elle dans cet espace à la fois découvert et dissimulé ? Je continue. C'est à travers la parole tenue prolongeant celle donnée que le maintien de soi est assuré. Alliance dans le verbe, mais depuis quel souffle ? Je ne trouve pas la réponse à ma question chez l'auteur. En scrutant dans la direction de l'identité narrative, des compréhensifs s'accumulent. Ils sont en isomorphisme avec le fil rouge de mon processus. Je me construis cette demeure de l'idem et de l'ipse dans l'acte d'écrire, de créer mes toiles performatives, et d'en parler. À y regarder de plus près, c'est surtout la valence de ces actes qui me marquent :

Pour éclairer l'existentialité du soi-même, il est "naturel" de partir de l'autoexplicitation quotidienne du Dasein, qui s'exprime sur "soi-même" en *disant* : je.

[...] En disant “je”, cet étant se prend soi-même en vue. [...] le “je” n’est pas non plus une détermination d’autres choses, il n’est pas lui-même prédicat mais, au contraire, le “sujet” absolu. Ce qui est ex-primé et as-signé en disant je concerne toujours ce qui reste jusqu’au bout identique » (Heidegger, 1927, p 378) chaque fois en tant que : “je-suis-en-un-monde”. [...] En disant je, le Dasein s’exprime comme être-au-monde » (Heidegger, 1927, p 381, cité par Ibid., p. 4).

L’APPROCHE AUTOBIOGRAPHIQUE : DÉFIS ET PROMESSES DE LA MÉMOIRE

Si pour Bertrand (2017),

notre passé n’est pas constitué de faits objectifs, mais de faits perçus, éprouvés, imaginés, pensés non seulement par celui ou celle que nous étions, mais aussi par celui ou celle que nous sommes devenus, celui ou celle que nous sommes en train de devenir (p.231)

alors, plusieurs temporalités tissées les unes aux autres dévoilent quelques miracles réalisés par notre cerveau pour déployer une intelligence mnésique nous évitant de sombrer dans la confusion. Aborder la question de la mémoire sous l’angle de la neuropsychologie et neurophysiologie est une de mes stratégies didactiques pour sensibiliser les participants à la présence concrète du corps dans leurs activités discursives au sein de leur formation. Ces données les surprennent, suscitent chez eux une curiosité à l’égard du corps humain, des mécanismes de l’attention au fondement de leur présence au monde ou à leur histoire. Par ce biais, l’expérience subjective que je souhaite instaurer trouve une assise rationnelle, ‘scientifique’ et ‘validée’... La présence de cette implication favorise un emboîtement entre la théorie, la pratique et un rapport à soi existentiel. Ce rapport s’enrichit par un travail d’introspection sensorielle. Ce court extrait de récit performatif composé par une étudiante de première année ouvre une perspective intéressante ; ce n’est pas que le cerveau qui porte la mémoire :

La mémoire... c’est précieux. C’est cette dernière qui me permet de retenir, de me souvenir, de revivre des situations, des émotions, des sensations, des odeurs. Mon corps se souvient... de la douceur des draps ce matin, de l’eau qui perle sur ma peau. Mon corps se souvient de l’absence de ses mains, de son corps à côté du mien. Ma peau... c’est mon enveloppe, ma protection, mon armure. Corps, mémoire, mise en soi... la mise en soi me permet de découvrir des parties de moi, de mon corps, de ma mémoire, dont j’ignorais les blessures. (Aline, extrait de journal de formation)

Les liens faits entre corps, mémoire, blessure par le biais de la révélation sensorielle m’ont étonné par la rapidité de leur émergence dans le cours de la formation. À y regarder de plus près, présenter les fondements physiologiques et les mécanismes de la mémoire a créé chez moi une assise supplémentaire dans ma compréhension de ce qui se joue lorsque j’entre dans le territoire de *mon* histoire et dans *ses formes de récits* possibles. Cet exercice au sein de l’enseignement a été l’occasion d’une autoformation pour ma pratique narrative personnelle. Ma manière de transmettre la praxis de la narration de soi, de l’autre est teintée de ces prises de conscience. J’ai l’élan de partager quelques notions-clés quant au système mémoire convoqué dans tout travail lié à nos histoires de vie et à l’exercice de la narration à leur sujet.

QUELQUES DONNÉES ISSUES DU CHAMP DE LA NEUROPHYSIOLOGIE ET DE LA NEUROPSYCHOLOGIE...

Certains processus de la mémoire permettent de mieux situer le travail mnésique au sein la pratique narrative en autobiographie. En plongeant dans les données de ce champ, j'ai réalisé qu'il n'était pas stupide de penser que la mémoire autobiographique n'est ni plus ni moins qu'une des catégories d'un « système mémoire » propre à l'humain :

La mémoire n'est pas une structure unitaire, elle correspond à une série de processus modulaires. Trois processus se succèdent : apprendre des informations nouvelles, les conserver, les récupérer au moment désiré. La mémorisation ou la récupération d'une information peuvent se faire aussi bien consciemment qu'inconsciemment. Le rappel est spontané ou facilité (au moyen d'indices ou par reconnaissance). Ces informations mémorisées concernent des épisodes de notre propre vie, des savoirs sur le monde, des gestes spécialisés, des formes auditives ou visuelles. Au-delà de cette organisation modulaire, il reste à déterminer comment se déroule, en temps réel, le fonctionnement harmonieux du « système mémoire ». (Croisile, 2009)⁵

La mémoire étant fondamentalement associative, elle est le fruit d'une construction complexe. Un processus met en jeu plusieurs types de mémoire (Figure 2). Notre cerveau est sans cesse sollicité par notre environnement extérieur (et intérieur). Chronologiquement, nos sens captent l'ensemble des stimuli dans un registre sensoriel. Une première sélection au sein de ce flux d'informations s'opère lors d'un processus muet à notre conscience

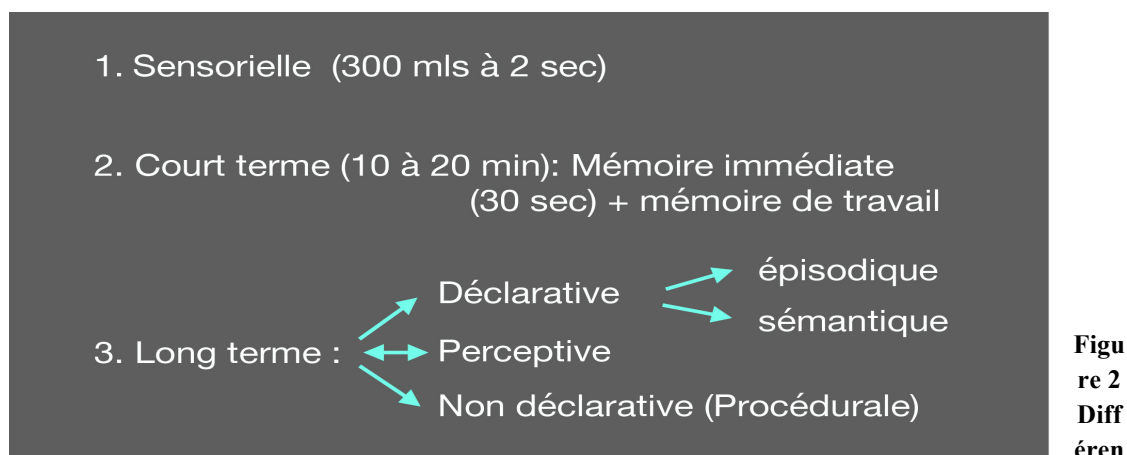


Figure 2
Différents

ts types de mémoire à l'œuvre (à partir de Tulving, 1972 et Squire, 1980, cités dans Croisile, 2009, Eustache et Desgranges, 2010)

⁵ <https://www.cairn.info/revue-gerontologie-et-societe1-2009-3-page-11.htm#no1>

Cette mémoire sensorielle et de très courte durée (quelques millisecondes) est prise en relais par une autre lorsque les informations captées sont jugées pertinentes, il s'agit de la mémoire immédiate. Toutes les autres informations non pertinentes seront évacuées, effacées. Elles sont réputées être inaccessibles. Si l'information attire l'attention de la personne, elle passe dans la mémoire de travail et peut devenir consciente. Ce processus est une manipulation dynamique des informations plus qu'une conservation passive. La mémoire immédiate et la mémoire de travail forment ce qu'on appelle la mémoire à court terme. Dans la mémoire de travail, l'information est confrontée à notre expérience du monde et à la conscience que nous en avons. Si les informations recueillies⁶ dans la mémoire à court terme correspondent à mon image du monde ou méritent d'être retenues, elles auront toutes les chances d'être stockées dans la mémoire à long terme. Dans le cas contraire, en suivant cette logique, elles seront évacuées et deviendront inaccessibles pour le sujet.

Un principe herméneutique « organique » semble présent au cœur de notre être charnel puisque le sens et la pertinence des informations sensorielles subissent une analyse/comparaison avant d'être engrammés⁷ dans la 'grande bibliothèque cérébrale' où se trouve stocké un ensemble de données inhérentes à nos parcours individuels, liés à l'histoire collective (culture) et toutes les données conceptuelles nécessaires au langage et au monde abstrait. Notre corps, par son activité interne, serait-il le premier artisan-herméneute de la production de notre histoire de vie ? Deux autres catégorisations au sein du « système mémoire » sont venues interpeler mon sens de l'approche narrative tant dans sa pratique que dans sa modélisation. Il s'agit de la *mémoire déclarative* et celle *non-déclarative*. Prendre connaissance de leur existence et de leur mécanisme a été comme un eurêka didactique pour envisager différents modes de narration de soi, de mon existence et de celle d'autrui. Cela m'a permis d'être un auditeur ou lecteur plus attentif aux sources irriguant le processus de narrativité lui-même.

⁶ La durée de la mémoire sensorielle est infime (300 millisecondes pour le sens visuel, 2 à 3 secondes pour le sens auditif), celle de la mémoire immédiate est de vingt à trente seconde et a une capacité d'informations limitée. La durée de la mémoire de travail peut aller de dix à vingt minutes ; quant à la mémoire à long terme, elle est potentiellement illimitée.

⁷ Engramme : trace biologique dans le cerveau de la mémoire de tout événement passé.

- Mémoire déclarative (a) et non déclarative (b) : deux sources narratives

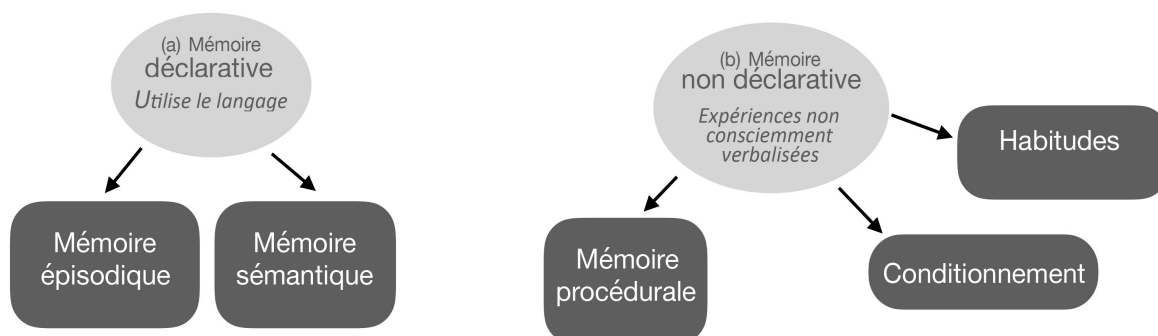


Figure 3 Distinction entre deux processus : mémoire explicite (a) et mémoire implicite (b) (*Ibid.*)

En regardant plus en détail, d'autres phénomènes mnésiques ont suscité mon intérêt (Figure 3). À l'image d'un dictionnaire des faits et des mots de notre monde⁸, la mémoire sémantique est relative aux significations et aux connaissances générales. La mémoire épisodique, faisant figure d'un journal de nos expériences intimes et personnelles, s'appuie sur notre subjectivité. Par nos émotions et nos perceptions corporelles, elle retient et rend accessible les faits et expériences de nos parcours personnels. Ce type de mémoire est essentiellement *expérientiel* et donc, il porte une teneur autobiographique plus 'incarnée'. Lorsque nous abordons notre pratique narrative (déclarative), nous pouvons prioriser l'une ou l'autre de ces mémoires. La forme déclarative (a) est volontairement activée et sollicitée. Elle est recrutée dans les pratiques narratives et s'enrichit de données, non consciemment verbalisées. Il s'agit d'une autre mémoire dite non-déclarative et implicite (b). Pour activer ce type de mémoire, l'effort d'explicitation et d'autres formes de rappel sont nécessaires afin que des aspects de nos vies arrivent à notre conscience et puissent s'extérioriser dans le récit. La mémoire de rappel implique ici un rapport au vécu 'réel'.

Finalement, le terreau de la pratique narrative en autobiographie peut prendre sa source dans différents espaces distincts, mais interreliés en un ensemble complexe d'articulation de mémoires : épisodique et sémantique, procédurale, conditionnée par la culture dans laquelle nous baignons ou liée à nos habitudes. Une forme de travail narratif privilégie l'implicite, c'est-à-dire ce qui n'a pas été verbalisé par la personne. L'expérience de nos outils didactiques en formation à la pratique d'accompagnement ou celle psychosociale me montre quotidiennement la richesse de ce territoire d'investigation. La médiation corporelle y apparaît comme une voie de passage et de révélation précieuse. Dans le prolongement de

⁸ Voir : <https://blog.cognifit.com/fr/memoire-semantique/>

la catégorisation connue en sciences de l'éducation⁹ (Gómez González & Bourdages, 2012), le choix de prioriser l'indicible, d'extraire son langage enfui dans la pénombre de l'imperçu de soi, teinte notre posture¹⁰ épistémologique de type herméneutique, phénoménologique et performatif.



Figure 4 Mémoire autobiographique à partir de Croisile, 2009

D'autres classifications de mémoires non figurées dans le schéma ci-dessus peuvent être mobilisées lors d'une pratique autobiographique, notamment la mémoire contextuelle définie comme l'habileté à distinguer et à mémoriser la source effective d'un souvenir précis ; elle a aussi le don de le falsifier en fonction de la valence émotionnelle de l'événement, de la disposition du sujet ou des filtres culturels. En ce sens, la mémoire est une reconstruction du réel. L'environnement et les conditions du rappel mnésique peuvent être déterminants. Les techniques de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2012) nous montrent comment la mémoire procédurale dite implicite, et réputée être inconsciente, se révèle une voie d'accès à des éléments très précis d'un moment singulier de notre parcours de vie. De nombreux détails de l'expérience passée refont surface. Retenons enfin que la mémoire autobiographique [Figure 4] se constitue d'une composante épisodique et d'une autre, sémantique.

L'expérience ordinaire montre combien la mémoire est indissociable d'autres processus tels que ceux relatifs à l'attention, la vigilance et l'éveil. Elle dépend de l'humeur et du degré d'émotion au moment de l'événement. Elle fluctue au gré de la valeur affective attribuée au 'matériel' à mémoriser. La force de motivation, le besoin ou la nécessité, le lieu, les odeurs, les mouvements, bref, tout un ensemble de données endogènes et exogènes s'articulent à notre insu et/ou avec notre conscience pour donner, renouveler et inventer du sens.

Trois mémoires s'emboîtent dans un système hiérarchisé [Figure 5] : le faire, enregistré dans la mémoire procédurale porte une conscience anoétique (sans sens). Elle évolue en

⁹ Dans leur article, Gómez González et Bourdages (2012) abordent la catégorisation suivante : savoir (déclaratif), Le savoir-faire (procédural) et le savoir-être (affectif et émotionnel). J'invite le lecteur à consulter leur article dans lequel la dimension de la mémoire est développée en lien avec la démarche des Histoires de vie.

¹⁰ Je parle ici d'une ligne commune relative à l'enseignement dans notre département de psychosociologie à l'UQAR.

savoir par la conscience noétique au sein de la mémoire sémantique. Dans le modèle hiérarchisé et emboîté de Tulving¹¹, l'expérience du vécu apporte une conscience auto-noétique et un sentiment d'existence. Les processus liés aux perceptions corporelles (sensorielles) y sont considérés comme un des éléments fondamentaux de la mémoire. La pratique narrative peut convoquer l'ensemble de ces phénomènes, séparément, en association, en complémentarité ou en confrontation ; et dans des combinaisons dialogiques multiples.

À la faveur de ces données, l'expérience de la pratique de soi peut-être est une source de révélations étonnantes et confrontantes. La figure 5 présente trois types de mémoire pouvant être mobilisées en approche autobiographique. Elles ont été sollicitées dans mon processus de narration en écriture performative et dans mes propositions pédagogiques en cours. Ce modèle hiérarchisé et emboîté met en relief l'intérêt et les défis d'une prise de parole impliquée à la source de la pratique narrative. Elle peut être silencieuse, solitaire ou partagée dans des modalités d'expression variées. « Je fais », « je sais », « j'existe » illustrent la nature d'implication telle qu'elle peut être mobilisée dans nos pratiques en recherche ou en enseignement. Cette modélisation m'amène à me poser plusieurs questions : ces trois espaces sont-ils convoqués dans la pratique narrative ? Si oui, dans quelles proportions ? À partir de quels dispositifs ? Dans quelles temporalités dans le processus de formation à la pratique de soi ou en relation ? Le cadre de cet écrit ne me permettra pas de répondre à toutes ces interrogations. Elles restent présentes et orientent ma pratique narrative,



Figure 5 Type de mémoire, nature de conscience et formes d'implication (à partir du modèle hiérarchisé et emboîté de Tulving, Croisile 2009)

¹¹ Voir : Exemple du modèle hiérarchique de la mémoire de Tulving (1975-1995) repéré à http://theses.univlyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.labeye_e&part=149730

QU'EN EST-IL SUR LE TERRAIN DE LA PRATIQUE, ET QUE FAIRE DE CES INFORMATIONS ?

Sous l'éclairage de la section précédente, une ligne de démarcation entre deux praxis d'écriture en histoire de vie se dessine plus clairement pour moi. Même si leur téléologie respective rejoint un territoire herméneutique en raison du jeu même de la mémoire, la nature du paysage rencontré présente des distinctions. Le lecteur a retenu la teneur discursive à tous les niveaux et le risque de voilement du fameux 'matériel' qu'elle est censée pouvoir trouver rappeler. La première praxis relevant d'une pratique narrative « à propos de » est de nature noétique. Elle s'étaye sur la mémoire sémantique et son savoir construit et objectif « au sujet de », même s'il est émotionnellement teinté. Une forme d'implication à la première personne en surplomb d'elle-même dévoilerait l'impossibilité d'entrer en dialogue avec la mémoire épisodique, expérientielle, vibrante et charnelle de moments de l'existence. Le sentiment de renouvellement de l'histoire ou de ses fragments serait la signature de surface du réaménagement du sens sur le sens lui-même. Ce processus reste amputé d'une source, celle relative au moment, et l'évocation de son vécu initial. Par choix, négligence ou ignorance que cela soit possible, cette couche de l'histoire ne peut être atteinte. Je constate un manque de ressources dialogiques pour aller plus loin et plus profondément au cœur de ces choses qui constituent le piment de nos vies. Il m'arrive de reconnaître chez certains étudiants comme chez moi des stratégies d'évitement de la mémoire en question¹². Dans ce cas, l'expertise déployée à organiser la mise en sens fait autorité sur le témoignage nu et fragile de l'expérience telle qu'elle est. Alors que le dialogue narratif est présenté comme un vécu exprimé de l'« intérieur », il reste pensé, localisé et organisé dans une hiérarchie dictée par le sens descendant et « efférent¹³ » dirait un neurophysiologiste. La formule exprime le sens de l'information venant d'en haut comme centre (la tête) pour descendre vers le bas, vers la périphérie (le corps).

Ce registre n'exclut pas l'affectivité, elle peut même déborder et dominer le sens. Mais comme l'exprime Dionne (2017) :

La réalité humaine n'est ni logique, ni objective. La quête d'un sens à donner à sa vie ne peut faire l'objet d'une observation et d'une évaluation purement objective. [...] S'en tenir uniquement à une approche notionnelle, ou s'arrêter au contraire uniquement aux aspects émotifs de l'expression du vécu serait non seulement réducteur, mais nuisible à la formation. (p. 363)

VERS UNE AUTRE PRAXIS EN APPROCHE AUTOBIOGRAPHIQUE ?

- S'offrir la reliance au corps pour donner du corps au récit

Cette mise en scène structurée permet une alliance féconde entre le sentir, le ressentir, le penser et l'agir. Elle est le terrain permettant un rapport différent aux éléments autobiographiques. Depuis un corps qui est toujours le corps de quelqu'un et une chair qui n'appartient pas à quelqu'un d'autre qu'à son propriétaire (Henry, 2011), la pratique

¹² Je n'aborderai pas le thème sensible de la mémoire traumatique par manque d'espace pour le faire. Ce point reste un défi récurrent au sein de nos formations, de l'accompagnement des personnes et des systèmes.

¹³ Le sens efférent désigne le trajet partant de l'activité centrale vers la périphérie.

autobiographique place en premier la vie en doublant le terme « vie des histoires de vie » (Pineau, 2017, p. 17). Le rapport au corps, perçu comme expérience de la présence, se révèle comme un existentiel de la pratique narrative. Sous ces conditions, le corps (et sa chair) participe à la manifestation du vivre d'un récit se faisant dans la fusion à l'existence immédiate. Il devient un élément constitutif du récit de soi depuis la vie elle-même. Le renversement-renouvellement de l'attitude *autobiographique* s'ancre à la fois dans la mémoire immédiate et dans celle épisodique sans refouler pour autant des éléments de la mémoire sémantique. Convoquer l'intimité d'une 'erlebnis' - *du vécu*¹⁴ - et la puissance d'une 'erfahrung', comme processus épiphanique de l'expérience consciente, c'est laisser de nouveaux défis franchir le seuil de ma salle de cours, et cela n'est pas sans conséquence pour chacun des participants (comme pour le formateur). Avec l'autorisation de leurs auteurs, je laisse le lecteur apprécier deux courts textes produits à l'issue d'une « mise en soi » lors d'un cours :

La mémoire s'est réécrite. C'est l'écart entre ce que je crois savoir de moi et ce que je suis réellement. Ma mémoire, je la vis comme une enveloppe qui se fissure et me dévoile ce que mon corps se souvient. Il se souvient d'une tension dans laquelle il est pris. Il se souvient qu'il n'est pas que ça. Il y a une peau qui sait. Une peau frontière entre le soi et l'autre. Une peau qui érige un pont entre les guerres intérieures et extérieures. Elle témoigne de ces teintes relationnelles éternellement renouvelées. (Alain, étudiant de 2^e année)

*La mise en soi, c'est l'abandon, c'est la capitulation. C'est d'accepter de laisser libre passage à mes mémoires, à mes voix que je croyais muettes à jamais, c'est laisser parler tous ces fantômes du passé que j'avais cru enterrer dans mon inconscient, dans le fond de mon cœur, de mon corps, de ma tête. C'est de les laisser me hurler **je suis toujours là**. La mise en soi, c'est d'accepter d'ouvrir la porte de mon âme à mes mémoires oubliés, à ces souvenirs effacés, d'ouvrir la porte comme à une vieille amie avec qui je me suis séparé en froid, et dont j'accepte le rendez-vous pour tenter de réconcilier ce qui semblait séparé à jamais. La mise en soi, c'est accepter de se mettre en difficulté, comme un acte de foi, en espérant que demain sera fait d'autres choses qu'hier... (Mathieu, étudiant de 1^{re} année)*

Dans la pratique évoquée ici, le participant sait qu'il **a un corps**, constitué d'une anatomie inscrite dans une forme et inséré dans un espace environnant, contenant d'autres corps témoins et partenaires de cette construction. Il peut recruter ses cinq sens et d'autres, activés au sein de la cénesthésie. Dans cet acte, l'étudiant **sent** son corps, le *saisit* de lui-même. Il **est ce corps**. La mise en sens se bâtit au cœur et depuis l'expérience d'un moi incarné. Ce dispositif structuré offre une réponse possible à la question cruciale posée par Dionne : « Quand donc est-on chez soi ? » (Dionne, 2017, p.357). La demeure n'est-elle pas ce sentir *en train de se donner* précisément à la conscience perceptive ? Du sentiment corporel du sujet émerge des traces de vie inaccessibles sans ce recours. Le récit prend

¹⁴ J'aime la précision donnée par Vermersch (cité par Berger, 2010) pour qui un vécu anonyme ou généralisé n'a pas de réalité objective. Pour qu'il y ait vécu il faut la présence d'un sujet qui le vive effectivement, dans une temporalité précise et dans un contexte donné.

l'allure d'une formule alchimique à la croisée des temporalités. Permet-elle l'émergence d'une mémoire du futur ?

UNE PRATIQUE AUTOBIOGRAPHIQUE POUR UNE ÉMULATION VISIONNAIRE ?

*Il y a trois temps :
le présent du passé, le présent du présent, le
présent du futur...
Le présent du passé, c'est la mémoire ;
le présent du présent c'est l'intuition directe ;
le présent de l'avenir, c'est l'attente.
Saint Augustin*

Il est intéressant d'aborder le futur sans quitter le thème de la mémoire éminemment sélective :

La sélectivité de notre mémoire nous aide à construire notre identité ! Même si la mémoire n'est pas la copie incontestable de la réalité, elle participe à définir notre identité sur une échelle temporelle et à déterminer notre comportement moral dans l'espace de la société. Mémoire et identité font tout pour rendre cohérentes les connaissances du passé, les réalités du présent et les exigences du futur : la mémoire est ce que j'en fais, ce que je désire de ma vie. (Croisile, 2009, p. 45)

Notre époque de l'hyper ou de l'ultramodernité joue son futur dans sa capacité à faire triompher l'éthique de la responsabilité sur les comportements irresponsables¹⁵. Face aux rythmicités changeantes et aléatoires de chaque existence, nous nous trouvons face à la quasi nécessité de rechercher et de construire du sens à partir de faits temporels vécus dans nos existences (Pineau, 2017). La dynamique et les thématiques de formation proposées dans notre département de psychosociologie tentent de répondre à des exigences socio-professionnelles, existentielles et culturelles qui vont plus loin que la gestion du changement. Il s'agit de dynamiques relatives à la gestion de transformations pour de futurs professionnels. Imaginer une praxis autobiographique qui s'aligne sur ces réalités revient à pratiquer une narration préventive, prospective, au service du développement plus que du maintien, qui ne plonge pas le sujet en survie. Je pense une approche narrative 'spinozienne'. Elle reviendrait à créer les conditions d'accès à la présence de cette poussée du désir pour favoriser le passage d'une petite à une plus grande perfection (conatus). Le corps peut des choses dont l'esprit s'étonnera toujours, nous dit ce philosophe intemporel. Le développement des compétences communicationnelles de nos étudiants et stagiaires passe par la capacité à créer et à innover. Le métier de transformatologue¹⁶ (Maletto, 2015) exige une pratique d'émergence toujours testée en situation :

Le rôle « d'agent de changement » ne suffit plus. [...] Il faut savoir accompagner les personnes, les équipes de travail, les départements et l'entreprise entière dans la

¹⁵ Source : <http://www.revueargument.ca/article/2005-10-01/332-de-la-postmodernite-a-lhypermodernite.html>

¹⁶ Cette expression est née lors d'une rencontre de travail entre Michel Maletto et notre équipe. La formule est éloquente et s'aligne sur les défis du 3e millénaire.

gestion de leurs transformations, de manière à implanter la nouvelle culture organisationnelle nécessaire à la création de l'entreprise du 3^e millénaire. (Ibid., p.59)

- Petit détour par mon parcours dans mon processus de recherche dans la maîtrise en étude des pratiques psychosociales¹⁷

Le thème du désir reste présent quels que soient les champs des sciences de l'humain... Mon expérience personnelle me confirme que le désir spinozien, qui est ontologique, entre en dialogue avec un autre, plus identitaire, culturellement teinté. Ensemble, ils forment une instance active dès les premiers pas dans mon processus d'écriture. La clarification de leurs contours fait l'objet d'un chapitre dans ma méthodologie de recherche en écriture performative¹⁸ telle que proposée par Gómez González (2017). Le rapport au corps tel que je le vis chez moi, me lie à ce Grand Désir comme dirait Nietzsche. Il porte une affectivité qui lui est propre, sensoriellement et corporellement accessible. Différentes formulations et métaphores (principe actif, Vie, Dieu, énergie vitale) démontrent à la fois la dimension précieuse qu'il évoque depuis la nuit des temps et l'impossibilité de cadrer ce vécu dans l'enclos de la sémantique rationnelle. Personnellement, j'ai opté pour l'expression « homme ému » et le substantif « émouvoir » pour évoquer l'émotion du rapport conscient à cette double appartenance, à une double histoire : celle de la Vie et celle de mon existence dans sa finitude (Humpich, 2007 ; 2015). Finalement, le titre du tout récent livre relatif au Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie (RQPHV) me revient dans toute sa lumière : « La Vie au cœur des histoires de vie » ! (Gómez González et col., 2017) La pratique autobiographique telle que je la vis et l'enseigne est fidèle à ce qu'elle porte en creux. L'écriture fait ce qu'elle dit. Quand je parle de la Vie, et depuis elle, celle-ci me parle de moi, de ma vie. Elle me récite mon histoire et celle des autres. Pour Lainé (Lainé, 1998)

Voici la différence [...] entre récit et histoire de vie : le récit de vie est un moment dans le processus de production d'une histoire de vie. C'est celui de l'énonciation orale et/ou écrite de sa vie passée par le narrateur. L'histoire de vie commence pleinement avec le travail de ce matériau, le repérage des structures selon lesquelles la vie et le récit peuvent être organisés, la mise au jour du sens dont la vie et le récit sont porteurs. (p.142)

Comme moi, le lecteur pourrait calquer cette citation sur la précédente et se figurer l'isomorphisme entre les procédures neuronales dans le jeu des mémoires avec certaines méthodologies en recherche autobiographique. Si la pratique narrative répond au projet de raconter et si la narration biographique se centre sur le déroulement d'une existence orientée vers l'identité de son auteur, la pratique narrative autobiographique me semble

¹⁷ Voir l'article dans ce même ouvrage « L'écriture performative : Une figure de l'émouvoir en approche autobiographique »

¹⁸ Voir mon autre communication lors de ce colloque « L'écriture performative : Une figure de l'émouvoir en approche autobiographique. »

pointer l'ipséité ou mieux encore, *l'identité ipséité*¹⁹. Dans le sens où vivre, c'est se mettre en mouvement au sein d'une identité dynamique toujours en recherche de tissage de liens avec l'inconnu et le renouveau.

Je voudrais clore le déroulement de mon propos en m'arrêtant brièvement sur le **concept d'émulation**. Le définir par contraste avec la simulation exprime, quasi métaphoriquement, une prise de conscience à la fin de mon parcours d'écriture de cet article. Réfléchir sur les apports de la médiation du corps senti me fait réaliser la différence (un fossé ?) entre deux praxis de l'approche narrative. L'affirmation de Berthoz m'aide à me comprendre :

La grande différence entre simulation et émulation, c'est que la simulation est une simple copie d'un ensemble d'états alors que l'émulation représente beaucoup plus, elle est création interne, invention. C'est la différence entre l'illusion qui est fondée sur le réel et l'hallucination qui est la création d'un réel imaginaire, un rêve éveillé. L'émulation est proche de l'émotion selon Sartre, elle aussi transforme le monde « de façon » magique pour que le monde ressemble à ce qu'il est possible au cerveau de concevoir ou d'accepter. (2003, p. 96)

CONCLUSION

À l'issue de mon trajet théorico-pratique, je me représente plus clairement une praxis autobiographique soutenue par une médiation corporelle (Bois, 2013) métissée à l'écriture performative (Gómez-González, 2017). Dans le travail de narration d'un temps axé sur 'ma réalité' présente, celle de mon expérience vive d'existant, j'ai expérimenté une nature de mémoire que je pourrais qualifier de prospective (figure 5). Je la vois comme une émulation visionnaire en raison de son lien avec la Vie elle-même, incarnée dans ma chair (Henry, 2000). Je l'observe animée d'un projet plus grand que la conscience du sujet dévoilant d'instant en instant ses agissements transformateurs. Ce processus participe à l'advenir de ma personne engagée dans cette narrativité. Ce terme est à comprendre comme *l'acte de configuration de l'expérience temporelle vive à travers l'acte narratif*²⁰ ; acte aux formes plurielles dans le cas de ma recherche. Il crée le monde de demain, différent et toujours imprévisible. Dans ce dispositif, la récupération d'événements est directe et structurée par un modèle pédagogique à étoffer encore. À la faveur de mes explorations, le rappel de la mémoire ne peut être sémantique ni linéaire lorsqu'il est ficelé au corps senti et à l'acte performatif. La pensée réflexive s'étant mise en époque, mon cœur s'est vu collé à l'œuvre en cours dans un agir émouvant (Humpich, 2019, p. 268) :

Un agir m'attend depuis une philosophie, une phénoménologie pratique du silence et du cœur pour faire advenir ma parole. Mutation du silence. Le souffle et le son articulent l'intelligible du sens par ma bouche. Ce geste relie une intention, une aspiration à vivre dans la libre circulation et dans l'amplitude du désir d'être. Il lie le dedans et le dehors dans la conscience de la couleur de mes contextes et de leurs

¹⁹ Comme l'a proposé Ricœur (1985), repris par Ouaknin (1994) pour qui l'identité-ipséité est une identité dynamique, qui cherche, sans lien à se lier à l'inconnu. C'est vivre, penser et parler, se mettre en mouvement et se dépasser.

²⁰ Voir l'article, *Penser la narrativité contemporaine*, dans lequel les auteurs commentent l'ouvrage de Ricœur, « Temps et récit I », repéré à <http://penserlanarrativite.net/documentation/bibliographie/ricoeur>

alliances silencieuses. Suis-je au cœur d'une philosophie pratique c'est-à-dire, d'une praxis de l'émouvoir ? Cœur. Maria Zambrano écrit :

Être ou ne pas être philosophe est plus que tout une question d'amour. Le cœur du philosophe a été arraché de la dispersion par la violence de l'entendement qui annule les passions. Le cœur du philosophe ressemble davantage au cœur du sage oriental ; il a porté son cœur à la lumière, il a fait de son cœur un organe de la lumière.

« Le sage utilise son cœur comme un miroir » (Livre VII, 6, de Tschuang-Tsé (Zambrano, 2007, p. 49).

Dans cet article, j'ai tenté d'explicitier les traits d'un travail autobiographique sous l'influence du rapport à un corps-partenaire, percevant, émouvant et agissant. Il semble bien ouvrir un territoire herméneutique favorable à l'émergence d'espaces auto-noétiques depuis une auto-poïétique plus performative. L'acte d'écrire au sens large de 'faire-trace' comme faire *don de soi* sur un support ne dévoile-t-il pas une narration de la vie sur elle-même ? Ma dernière figure²¹ se veut être une synthèse. Le travail de la modélisation me demande un effort créatif. Il est fécond dans l'actualisation de ma recherche et dans ma quête de restitution intelligible d'un long processus qui a ressemblé à une tornade herméneutique. Je retiens la présence de cinq temporalités emboîtées les unes dans les autres (Figure 6, ci-dessous). Elles prennent en considération la diversité des temporalités émergentes dans mes pratiques psychosociales, notamment en formation et en recherche. Cet assemblage autorise et encourage le dialogue fécond entre des traces mnésiques transgénérationnelles et du futur. La subjectivation, comme vérité du sujet, a besoin d'un dialogue entre ces cinq instances mnésiques, quel qu'en soit l'ordre. D'ailleurs, est-il essentiel qu'il y en ait un ? Dans ma recherche, la reconfiguration identitaire à la source de mon ipséité est née du chaos consenti et d'une forme de danse de ces temporalités.

²¹ Un commentaire et des explications plus exhaustives sont disponibles dans mon mémoire de maîtrise. Voir le chapitre 7 : Modélisation, que m'apprend ma démarche ? (Humpich, 2019a, pp. 297-347)

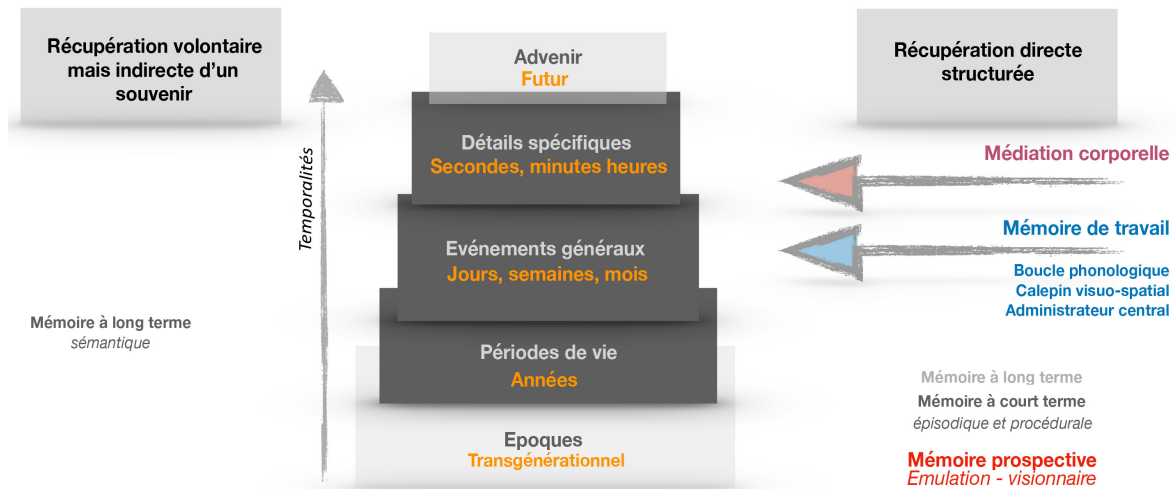


Figure 6 Altération des dynamiques mnésiques lors de l'activité performative et mémoire de travail (inspirée des modèles de la mémoire autobiographique de Conway (1992) et Croisile (2009))

De part et d'autre de cet alignement central (cinq instances temporelles), le lecteur peut distinguer deux modes de récupération au service de l'acte de narration. L'un est volontaire mais indirect. L'autre est le fruit d'une récupération directe et structurée, liée à la médiation corporelle propice à la mémoire de travail et épisodique. En m'alignant sur l'expérience comme première génération de théorisation, la médiation corporelle et l'acte performatif (non figuré ici) donnent accès à une mémoire du futur, comme conscience de mon advenir ; la trace des époques comme des héritages transgénérationnels présente dans mes tissus ne peut altérer ma pratique narrative de la même façon lorsque ces derniers émergent d'un sentiment interne d'appartenance à une histoire. Sentiment ancré dans mon corps et dans ma chair.

En témoignant ainsi, je consens au conflit épistémologique et méthodologique avec une culture de la narrativité telle que je la vois à l'œuvre à l'occasion de rencontres au sein de la recherche en autobiographie. Cet article initie la mise en sens d'un malaise en même temps que sa libération. C'est que peut-être ce travail de débroussaillage personnel me met face à des réflexes binaires et duels au sein de ma propre culture. En écho avec Christian Bobin (2007), je cherche encore comment la narration et l'écriture dont je rêve peuvent se lier à une forme d'intelligence dont la source est l'art d'écouter la vie et de devenir son confident, à l'ouverture à une longue méditation afin d'en saisir l'étoffe dont elle défait jour après jour les plis.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barbier, R. (2009). Préface. Dans *Sujet sensible et renouvellement du moi - Les apports de la fasciathérapie et de la somato-psychopédagogie*. Dir. Bois, D.; Josso, M.-C., Humpich, M. Paris : Point d'appui.

- Berger, E. (2009a). *Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes : Étude à partir du modèle de la somato-psychopédagogie*. Thèse de doctorat, sous la direction de Jean Louis Le Grand. Saint Denis : Université Paris 8.
- Berger, E., Austray, D., & Lieutaud, A. (2014). Faire de la recherche avec et depuis son corps Sensible : Dix ans de recherche en psychopédagogie perceptive In Quidu, M. (dir.) : *Épistémologie du corps savant* Tome I *Le chercheur et la description scientifique du réel*. Paris : Harmattan.
- Bois, D. (2013). L'homme, autrui de lui-même : cheminer vers soi, c'est cheminer vers autrui. Dans Bois, D. ; Gauthier, J-Ph., Humpich M., Rugira, J.M. *Identité, altérité et réciprocity : articulation au cœur des actions d'accompagnement et de formation*, (pp. 25-32). Rimouski : Ibuntu.
- Berthoz, A. (2003). *La décision*. Paris : Odile Jacob.
- Bertrand, P. (2017). Notre indicible vérité. Dans *La vie au cœur des histoires de vie*. (Dir.) Gómez Gonzàles, Dionne et Bourdages. Québec : Ibuntu.
- Bobin, C. (2007). *La dame blanche, Miss Emily Dickinson*. Paris : Gallimard.
- Croisile, B. (2009). *Approche neurocognitive de la mémoire - Gérontologie et société- Volume 32/n° 130, pp 11-29*. Consulté le 02 27, 2018, sur <https://www.cairn.info/revue-gerontologie-et-societe1-2009-3-page-11.htm>.
- De Gaulejac, V. (2017). Produire une histoire et chercher à en devenir sujet : Pour une clinique de l'Historicité. Dans *La vie au cœur des histoires de vie*. (Dir.). Gomez Gonzalez, L. A. ; Dionne, H. ; Bourdages, L. Québec : Ibuntu.
- Dionne, H. (2017). Mon être au monde : fragments d'une autobiographie existentielle. Dans *La vie au cœur des histoires de vie*. (Dir.). Gómez Gonzàlez, L. A. ; Dionne, H. ; Bourdages, L. Québec : Ibuntu.
- Eustache, F. & Desgranges B. (2010). *Les chemins de la mémoire*. Paris : Le pommier.
- Go, N. (2004). *L'art de la joie : Essai sur la sagesse*. Paris : Buchet-Chastel.
- Gomez Gonzalez, L. A. (2017). Un ailleurs autobiographique pour écrire la vie, dans L.A. Gomez Gonzalez, H. Dionne & L. Bourdages, *La vie au cœur des histoires de vie* (pp. 123-145). Rimouski : Ibuntu.
- Gómez Gonzàlez, L. A., & Bourdages, L. (2012). Les Histoires de vie en formation à distance : une démarche de recherche-formation pour la construction de savoirs, de connaissances et de sens. Dans (Dir.) D. Desmarais et coll. *Le sujet dans la modernité avancée et les enjeux d'avenir pour la pratique des histoires de vie*. Québec : PUQ.
- Henry, M. (2011). *L'essence de la manifestation*. Paris : PUF.
- Henry, M. (2000). *Incarnation - Une philosophie de la chair*. Paris : Seuil.
- Humpich, M., & Rugira, J.-M. (2013). Préface : Former des accompagnateurs du changement humain, à partir du primat de l'expérience et du savoir-vivre et agir ensemble. Dans (Dir.) Bois et coll. *Identité, altérité et réciprocity – Articulation au cœur de l'action d'accompagnement et de formation*. Québec : Ibuntu.
- Humpich J. (2015). L'émouvoir comme support de la sensibilité - Contribution théorique et phénoménologique à la compréhension de la dimension de l'affectivité et de l'émotion

dans le paradigme du sensible. Thèse de doctorat sous la direction de M.-C. Josso. Universidade Fernando Pessoa - Porto (Portugal)

- Humpich, J. (2013). *Emergence de l'homme : vers de nouvelles compétences dans l'art relationnel*. Dans (Dir.) Bois et coll. *Identité, altérité et réciprocité – Articulation au cœur de l'action d'accompagnement et de formation*. Québec : Ibuntu, pp 161-184
- Josso, M. (2009). Préface, *Sujet sensible et renouvellement du moi*. Ivry-sur Seine : Point d'Appui.
- Josso, M.-C. (2009). Les instances d'expressions du biographique singulier pluriel, *Sujet sensible et renouvellement du moi - Les approches de la fasciathérapie et de la somatopsychopédagogie*. Dir. Bois, D ; Josso, M.-C. et Humpich, M. Paris : Point d'appui.
- Lainé, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Lejeune, C. (1992). *L'atelier*. Québec : Tipo.
- Maletto, M. (2015). *L'entreprise du 3e millénaire - Comment devenir transformatologue*. Montréal : Maletto.
- Meyor, C. (2002). *L'affectivité en éducation - Pour une pensée de la sensibilité*. Laval : PUL.
- Pilon, J.-M. (2016). *Démarches de recherche réflexive en étude des pratiques psychosociales*.
- Pineau, G. (2017). Vie des histoires de vie - A l'âge des possibles : de l'histoire de vie à la vie dans notre histoire. Dans Gómez González, H. Dionne & L. Bourdages, *La vie au cœur des histoires de vie*. Québec : Ibuntu.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie - Formations et pratiques professionnelles*. Paris : PUF.

LE RÉCIT DE VIE EN FORMATION DANS TOUS SES ÉTATS
(MARTINE LANI-BAYLE)



Martine Lani-Bayle

www.lanibayle.com

Psychologue clinicienne de 1974 à 1994. Puis Maître de conférences et Professeure en Sciences de l'éducation à l'université de Nantes, émérite depuis 2018. Recherches, dans une perspective « clinique-dialogique, sur les effets, à tous âges, de la narration et de l'écriture de l'expérience de vie (ordinaire à extrême) en lien avec le rapport au savoir et la formation. Croisements internationaux, nombreuses publications.

Résumé

Les pratiques d'histoires de vie en formation d'adultes s'appuient sur les effets formateurs de cette mise en récit sur la personne. Or, il apparaît que cette voie ne convient pas à tous ni à tous les moments de notre vie.

Nous présenterons la démarche et ses effets potentiels, entre libération et fixation, dire et taire, quête temporelle et cheminement spatial, laissant envisager une autre façon de se former en faisant de sa vie une histoire passant par d'autres voies, en apparence opposées. Un récit sans récit, jaillissement de l'instant, sans temporalisation, voire sans mots, une expression du silence, de l'image, du mouvement, une poésie...

Une autre modalité qui rejoint la mise en œuvre biographique en formation, telles les deux faces indissociables d'une même feuille.

« Si la vie humaine dispose d'une forme, même fragmentaire et mystérieuse, cette forme est celle de la narration.

L'autocompréhension narrative se produit dans ce gigantesque bouillonnement d'histoires qu'est la culture et avec laquelle nous organisons notre propre expérience (le sens de ce qui nous arrive) et notre propre identité (le sens de ce que nous sommes). »

Jorge Larrosa 1998, p. 95.

Si les mots *ne sont pas la vie*, s'ils tentent de la représenter au plus près, vivre ne suffit pas pour le « savoir » : construire ce dernier nécessite en effet de tirer de sa vie une « forme » communicable et partageable pour, non pas la modifier – ce qui a eu lieu a eu lieu –, mais se la représenter avec des mots, la penser dans la conscientisation qui en découle et la projeter dans l'avenir, pour cela conquérir le temps. Car celui-ci n'existe que dans la tête et est donc une refiguration du moment, tant partielle que totale, de ce qui n'est plus. Ainsi est-il important de passer par les mots pour dire et « connaître » la vie, sa forme, conquérir la temporalité, apprendre le monde et s'apprendre.

Cette opération est le fruit transitoire de la mise en récit possible, pour l'*homo narrans* que nous sommes (Bernard Victorri), récit que nous recomposons à partir de traces glanées en nous comme en dehors, opération qui nous permet d'avoir accès à ce qui n'est plus. Car même si ces « avants » ne peuvent en aucun cas être considérés comme la « cause » de ce que le monde et nous sommes aujourd'hui –avec quoi ils sont souvent confondus – ils confèrent à notre existence quelque relief permettant de savoir sur quelles terres nous nous mouvons.

OBJECTIFS ET ENJEUX DU DIRE EN FORMATION, DE LA FORMATION PAR LE DIRE

« La formation, quels que soient ses détours, est faite de ce qui a un écho dans le contexte de l'histoire de vie d'un adulte. »

Pierre Dominicé

Comprendre la formation, quelle que soit la façon dont on choisira de la définir, ne peut se faire, comme le rappelle inlassablement Edgar Morin, en méconnaissant le sujet en formation. D'où cette idée de l'écouter, par le biais d'une démarche clinique-dialogique¹. Les enjeux sont doubles : d'abord de formation pour les personnes en cause mais aussi, et par rebond, de recherche, afin d'étayer et de comprendre ce qui génère, en direct ou en différé, l'effet formation : en quoi celui-ci serait-il lié au récit qui l'exprime ? Peut-il, parfois doit-il, s'en passer ?

Recherche de formation

S'il y a des *acteurs* de la formation pour reprendre un vocabulaire sociologique, qui en sont les *auteurs* ? Si l'on met en place des protocoles de formation, c'est que l'on pense avoir une action sur ceux qui vont les suivre. Une "évaluation" à plus ou moins court terme se fait de telles sessions, selon des critères spécifiques posés par les formateurs ou les décideurs/payeurs. Mais en bout de chaîne, ce que font les formés/se formant de ce qui leur aura été proposé, envisageant comment cela répondra et s'intégrera au cours de leur vie, de quelle façon s'en préoccupe-t-on ?

Car pour eux la question se poursuit en aval, loin en aval. D'où l'intérêt de leur demander, en les incitant à le réfléchir, comment ils se sont formés. Ce qui les a formés. Pour voir ce que spontanément ils choisissent de dire, avec leur lucidité et leur authenticité – et sans (dé)formation particulière sur la formation. Seront-ils en mesure de faire remonter quelque chose, et quoi, de quel ordre ? avec quelle pertinence ? selon quels critères ? les nôtres ? les leurs ? Cela cadrera-t-il avec les prévisions déductibles du cursus suivi ?

En tout cas, et au-delà de cette succession de questions, telle devrait être une des préoccupations majeures des formateurs quel qu'en soit le cadre, tout comme des penseurs et chercheurs de formation, que d'écouter dans l'après-coup de tels retours – dont les enseignements, qui ne se trouvent dans aucun livre ni aucune prescription, paraissent

¹ Composant « clinique », au sens de Jean Piaget, et « dialogique », au sens d'Edgar Morin.

incontournables. Ils permettent pour le moins de dégager ce qui est opératif (c'est-à-dire potentiel, efficient) de ce qui devient opérant (efficace).

Écoutons ce qu'en disent quelques narrateurs :

Qu'est-ce qui m'a vraiment formé(e) ?

- « Comment dire que ce que je crois savoir fait ce que je suis ? [...] »

Les chemins de formation passent aussi par ces séances [de mise en récit de la formation] qui donnent la sensation d'aborder des pans d'histoire (la grande, parfois) en les colorant de manière affective à travers une voix unique qui se reconstitue pour soi et pour les autres. » Françoise Chavannes (née 1959)².

- « Repérer des chemins de formation, c'est revenir sur des itinéraires et des choix aussi bien en milieu familial qu'en milieu scolaire ou professionnel.

Face à moi-même, à chaque étape, j'ai cherché à sortir des idées reçues pour prendre la responsabilité intellectuelle, éthique et politique de mon existence.

L'envie de se former s'est cristallisée à partir de manques et d'obstacles... » Marie-Josée Guillin-Monganne (née 1936)³.

- « J'ai suivi une partie du cours de ce fleuve rarement tranquille, toujours bouillonnant de vie, de recherche, recherche illustrée par ses méandres. Tantôt sur les berges, d'autres fois en plein courant, j'ai traversé avec lui de larges plaines avant de me précipiter dans des gorges profondes entraînant ma vie dans des tourbillons d'où je suis sorti bouleversé, écorché. Le soleil m'a accompagné et sous son air bonhomme, je me suis brûlé. Des orages m'ont grossi, mes yeux ont changé de couleur mais j'ai continué mon chemin enrichi de tous les affluents qui m'ont apporté la connaissance d'autres vies, d'autres expériences. » Jean-Claude Salomon (né 1935)⁴.

Nous découvrons, au-delà de tels témoignages, ce que pense le citoyen de sa formation au sens large, de son rapport au monde, de comment il dit avoir construit ses savoirs. La recherche scientifique gagnerait à intégrer vraiment, dans sa réflexion, de telles données et donc, de les recueillir et communiquer.

Formation de la recherche

« Il existe une remarquable présence du mythe de la scolarisation lorsqu'on parle d'apprentissage, qui méconnaît l'apprentissage de la vie, de l'expérience, du vécu de chaque personne. »

Sandra Vasconcelos.

² In Martine Lani-Bayle coord., 2001, p. 146 et 147.

³ *Ibid.* p. 183

⁴ *Ibid.* p. 269.

Mais n'est-ce pas avant tout le récit qui formerait par les prises de conscience qu'il dégage, plus que ce qu'il évoque ? Car qui dit témoignage, donc démarche narrative, semble dire aussi effet-formation pour la personne qui s'exprime, tout comme pour celles qui écoutent. Ainsi, l'appel premier qui a été lancé par la recherche dont les vignettes précédentes sont issues concernait une finalité formative possible pour ceux qui y répondraient. À savoir, *se former par le récit de sa formation*. L'enjeu devait être clair et sans ambiguïté, puisqu'il a suscité des adhésions. Et des écritures. C'est cette recherche de formation par le récit qui a servi *leur* formation, avant que de servir *la* formation.

Alors, formation, ou autoformation⁵ ? À ce niveau, les deux termes deviennent synonymes, et l'ajout du préfixe "auto" superflu. En effet, que serait une formation qui ne serait pas autoformation⁶ ? Par contre, celle-ci se nourrit, pour devenir opérante, de ces autres préfixes multiples que sont l'hétéro(formation), formation par les autres ; l'éco(formation), formation par l'environnement, le cadre de vie ; mais aussi, rarement citée et non moins engagée et partie prenante, l'allo(formation)⁷ comme formation instituée, programmée, suivant un programme et des algorithmes bien précis... : toutes ces modalités s'expriment dans les récits de formation. La résultante de ces différents marqueurs sur la personne, mêlant le *formel*, à savoir l'institué, à l'*extraformel* que l'on va chercher volontairement par des chemins de traverse en dehors des autoroutes des savoirs, et à la part majeure sinon majoritaire d'*informel*⁸ constitué des « leçons de la vie », constitue ce qui *in fine* la forme, elle, lui conférant sa consistance propre, à savoir son *autoformation*.

Mais c'est l'expression langagière de ces processus enchevêtrés par la forme narrative qui révélera leur portée formatrice. Ainsi, la formation serait ce récapitulatif qui dans *l'après-coup* apparaîtrait *dans* et *par* la réflexivité narrative. Et serait (des)servie avant tout par la tonalité affective et relationnelle qui l'accompagne. Le récit d'expérience de vie serait alors un vecteur de formation particulièrement puissant, précisément en la faisant apparaître. Tel est le postulat à l'œuvre dont nous avons trouvé de multiples traces dans les récits de formation et qui inscrit la démarche dans une telle perspective pour ses protagonistes.

ANCRAGES, FILIATIONS ET ENSEIGNEMENTS

« Les acteurs de cette recherche-formation, fortement mobilisés par un effort réflexif sur leur passé de formation, ont pris conscience de ce dont ils auraient eu besoin pour vivre leur cursus de manière sensée, et donc formatrice. [...] Là se situe la plus importante dimension formatrice de la démarche pour ses acteurs. »

⁵ Cf. Gaston Pineau et Marie-Michèle, *Produire sa vie. Autoformation et autobiographie*, Edilig Saint-Martin 1983.

⁶ Rappelons-nous la position de Carl Rogers : "J'en suis arrivé à croire que les seules connaissances qui puissent influencer le comportement d'un individu sont celles qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie", in *Le développement de la personne*, Dunod 1966, page 198 (séminaire d'avril 1952).

⁷ Que je définis comme la formation par les structures, les algorithmes programmatiques, les organisations, les institutions...

⁸ Cf. la « théorie de l'iceberg » de Philippe Carré, par exemple.

Laurence Türkal.

Une telle démarche s'inscrit par là dans un renversement de paradigmes sensible en Sciences humaines, quoique encore et toujours largement décrié en France, même au XXI^e siècle. Ici, il est poussé au point où l'on considère les "objets" de recherche, non seulement comme des "sujets" doués d'un corps parlant et mouvant capable d'agir, mais comme des "auteurs" capables de penser leur action et de la dire... Alors ils sont naturellement invités à s'exprimer, non seulement *dans* la recherche, mais *sur* la recherche les concernant.

Un renversement des perspectives scientifiques

Ce renversement de perspective a commencé à poindre vraiment dans les Sciences humaines depuis l'héritage de l'École de Chicago⁹, ainsi que de l'École de Francfort et de la *Bildung* allemande. Il a été récemment mis à l'honneur en France par un gigantesque travail qui a abouti à un ouvrage : *Le croisement des savoirs*¹⁰.

L'objectif est simple et considérable à la fois, quasi "révolutionnaire" eu égard à la conception des sciences classiques : le scientifique arrête de penser qu'il peut penser seul ou simplement avec des livres ou des résultats d'observations ou d'enquêtes et que sa pensée sera bonne parce qu'il est, selon ce point de vue, un "vrai" scientifique distancié et objectif. Non, la recherche devient tripartite et se coconstruit (s'interconstruit, dirais-je, en écoutant Pascale Mandin¹¹, l'une de mes étudiantes) par le chercheur, certes, mais **avec** l'intervenant praticien, et aussi **avec** la personne de terrain qui vit sa vie, celle dont l'expérience est étudiée (fût-elle, comme dans la recherche ATD citée ci-dessus, issue des couches économiquement les plus faibles de la société). Or, si on néglige, si on ne considère pas « les petits savoirs de vie, ceux qui ne paient pas de mine, les délaissés de la recherche les indignes les superflus, ceux qui obscurcissent ou éclairent le quotidien, ces "riens" du quotidien » s'indigne Françoise Chavannes, autre étudiante¹², « on ampute la vie, on ampute la science ».

On le voit, et ne le cachons pas, l'enjeu est de taille. Il est aussi politique.

Histoires et autres récits de vie

La modalité de recueil de témoignages directs servant un tel enjeu s'inscrit ainsi dans le champ des "histoires de vie"¹³ et biographies éducatives.

De telles démarches ont surgi dans la recherche ou la formation sous différentes formules, selon les motifs et les présupposés qui les sous-tendent : histoires de vie pour les uns

⁹ Notons que nous avons fêté le Centenaire de la recherche sur le Paysan polonais de Thomas et Znaniecki à Wrocław en Pologne, du 9 au 11 mai 2018.

¹⁰ Groupe de recherche Quart Monde-Université avec Michel Serres et de nombreux soutiens européens, Editions de l'Atelier 1999.

¹¹ Cf. "La formation, du narrateur au narrataire", in *Chemins de formation* n° 2, octobre 2001.

¹² Cf. "Écritures singulières au cours d'une thèse", in : *Chemins de formation* n° 1, avril 2001.

¹³ Cf. *Les Histoires de vie*, Gaston Pineau et Jean-Louis Le Grand, PUF Que sais-je n° 2760, 1993 (96).

(autour de Gaston Pineau¹⁴) mais récits de vie pour les autres (autour de Daniel Bertaux¹⁵), ces discussions autour de la nomination indiquent à tout le moins que la pratique est à la fois questionnée et plurielle...

Signalons enfin des pratiques à la fois distinctes et apparentées, montrant que la prise en compte de la parole de l'autre entre vraiment dans le champ scientifique et par plusieurs portes : citons parmi d'autres *La Misère du monde* de Pierre Bourdieu¹⁶, *Analyser les entretiens biographiques*. L'exemple des récits d'insertion de Didier Demazière et Claude Dubar¹⁷, *L'Entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue* de Pierre Vermersch¹⁸...

Dans ce panel, la démarche mise en œuvre dans cette recherche témoigne, quant à elle, de l'ouverture de telles initiatives à la prise en compte de la dimension intergénérationnelle¹⁹ : destinée selon ses auteurs à servir les générations futures, elle entre par là dans ce que j'ai appelé **récits biographiques générationnels** ou **biographies éducatives générationnelles**. Elle fait ainsi le pendant aux **histoires de vie généalogiques**²⁰ qui, elles, écrivent les ancêtres, les générations passées. Par eux la formation invente l'histoire et déborde par les deux bouts l'aspect dit du « tout au long de la vie » de ce processus.

Principaux enseignements

Plus spécifiquement, au cours de telles démarches, ce sont les étudiants qui nous guident sur les "effets" d'une telle démarche narrative en termes de formation notamment. D'ailleurs les textes qu'ils construisent pour l'évoquer parlent d'eux-mêmes. Ils montrent en tout cas que la relation au savoir n'est non pas réifiée mais qu'elle est bien vivante, contingente, en lien avec la personne qui les fait et son histoire.

Et dans ces liens constructeurs de sens entre soi et le monde, formateurs de la personne et conjointement du monde, interviennent à des moments, et avec des portées différentes selon les personnes en formation (cette liste n'étant en rien hiérarchisée) :

- Les événements, chocs et trauma, situations extrêmes, séparations, maladies, deuils, guerre... avec une mention toute particulière pour ce qui intervient "pour la première fois".
- Les atmosphères entourant ces événements au moment où ils se sont produits (voir à ce propos par ex. *Un merveilleux malheur* ou *Les vilains petits canards* de Boris Cyrulnik²¹).
- Les autres autour de soi, amis, camaraderies et tutorats, la découverte de la différence des sexes, des générations, de l'ancrage dans le monde des adultes.

¹⁴ *Op. cit.*

¹⁵ *Les Récits de vie, Nathan université col. 128, 1997.*

¹⁶ *Seuil 1993.*

¹⁷ *Nathan 1997.*

¹⁸ *ESF 1994.*

¹⁹ Cf. Martine Lani-Bayle, "Histoire de vie et transmission intergénérationnelle", in : *Éducation permanente 2000-1, n° 142.*

²⁰ Cf. Martine Lani-Bayle, *L'histoire de vie généalogique. D'Édipe à Hermès, L'Harmattan 1997 et De femme à femme à travers les générations. Histoire de vie généalogique de Caroline Lebon-Bayle, 1824-1904, L'Harmattan 1997...*

²¹ *Odile Jacob 1999 et 2001.*

- Les sentiments induits : amours, trahisons, souffrances, courage, honte, mépris, admirations... ; les ressentis et émotions, réactions (résistance, rébellions), plaisirs et désirs, échecs, rires et sourires ; les frustrations et impatiences, culpabilités et solitudes, efforts et inerties...
- Les sensations, sons et odeurs...
- Le passage du temps, les étapes et chronologies de la vie.
- Les livres, les films, quand ils touchent à l'universel c'est-à-dire au singulier, ouvrent aux mystères, découvertes et autres aventures.
- Les institutions, armée, religion, culture, société, politique... ; le champ de la scolarité et de l'apprentissage en général, selon ce qu'ils font de l'émotion par rapport au rationnel...
- Le territoire de vie : les lieux, sédentaires ou voyageurs, publics ou privés, des villes ou des champs, proches ou lointains...
- Etc...

Au-delà de ce *listing* dont on peut trouver des traces inégales chez les uns et les autres et qui sont tous en lien, les principales indications qui apparaissent au travers des textes et témoignages sont celles-ci : l'important, en matière de formation, se joue dans la trace affective qui l'entoure et se cristallise, ensuite, dans la prise de conscience qui se fait dans l'après-coup, distinguant ceux qui se contentent de vivre de ceux qui conjointement réfléchissent leur vie. Ce à quoi le récit contribue naturellement.

Or, cette "réflexion" serait-elle rabattable seulement sur le dire et sur le récit qui peut en émaner ?

SITUATION, FAITS ET EFFETS DE LA DÉMARCHE

« Sans doute la fonction essentielle de la véritable littérature n'est-elle pas autre chose : montrer l'expérience anonyme de l'humanité, traduire sous forme de savoir et de connaissance, si souvent délaissée par les démarches académiques et intellectuelles, alors qu'elle nous est aujourd'hui tellement nécessaire pour éduquer et pour nous éduquer. »

Edgar Morin 2003, p. 22.

Peut-être en lien avec un tel constat, le récit ou l'écriture biographique connaissent à notre époque une popularité croissante, comme en attestent tant les rayons des librairies que les émissions en vogue sur le petit écran. Dès lors, ils deviennent une démarche préconisée avec effet automatique attendu : si vous publiez de tels récits, si vous racontez votre vie aux médias, surtout si celle-ci est orientée vers des moments croustillants que tout le monde recherche chez les autres, vous allez vers le succès ; la mise en récit ou en écriture est porteuse de sens et censée faire du bien, elle entraînerait *de facto* la résiliation des épisodes extrêmes...

Une origine séculaire

Au-delà de ces croyances, nous usons du récit car nous avons besoin de ces mots qui nous font Hommes, de la capacité à les articuler et ordonner, pour faire apparaître et donner forme à notre connaissance du monde et de nous-même, conjuguer sens et contre-sens, voire non-sens, dans notre vie. En effet cette mise en mots, le rapport au langage, ne sont pas neutres, leur exercice est *en soi* formateur. Ils modulent la représentation et permettent la pensée.

Cette capacité à faire de sa vie une histoire, servie par la narration, caractérise toutes les sociétés humaines connues, depuis les chasseurs-cueilleurs d'origine jusqu'à nos jours, comme le montre le courant fonctionnaliste des théories de l'émergence du langage (Donald 1991, Knight 1998). Permettant l'évocation d'événements passés comme imaginaires et absents dans l'immédiat, la fonction narrative serait ainsi « le facteur décisif expliquant la différence de destinée entre nos ancêtres directs et leurs proches cousins comme les Néandertaliens », remarque Bernard Victorri (2002). Dès lors le récit de combats a parfois pris le pas sur leur effectivité, suspendant le geste, évitant des crises, ouvrant la voie aux mythes, puis aux propos, des siècles plus tard, d'une Françoise Dolto, par exemple, montrant combien l'agressivité surgit là où les mots manquent.

Notre époque n'a donc rien inventé en ce domaine : le récit de soi constitue une pratique séculaire. Mais celle-ci s'est trouvée investie depuis le début du XX^e siècle d'attentes thérapeutiques par la psychanalyse et les psychothérapies, ainsi que de perspectives de recherche en sociologie (à partir de l'École de Chicago) ; enfin plus récemment, à partir des années 1970-80 et en sciences de l'éducation, de perspectives de formation, comme nous venons de le développer.

Dans ce dernier cadre, celui qui nous intéresse ici, la mise en récit d'une expérience de vie s'effectue *via* une démarche interactive dialogique qui se démarque des démarches à objectif ouvertement thérapeutique. Sa mise en œuvre permet conjointement l'élaboration de ce que Paul Ricœur a nommé l'« identité narrative » (1983), associant cette capacité spécifiquement humaine reliant temps et personnes, à la constitution de chacun en particulier : le récit que je fais me construit en me rendant *auteur* de ma vie, pas simplement *acteur* agi par elle. Qu'il s'exprime par oral et/ou par écrit, le récit occupe donc une place première, majeure et centrale, dans le développement du genre humain, au service tant de la fonction affective et relationnelle que cognitive et scientifique : « [...] raconter une histoire pour rendre compte d'un phénomène naturel est, presque toujours, le premier pas vers des descriptions et des explications de nature plus scientifique », remarque Bernard Victorri (*op. cit.* p. 124).

Mise en œuvre

« C'était un récit qui naissait de l'écoute. »

Yoko Tawada, 2001

Cette démarche narrative, telle qu'elle est mise en œuvre en formation, permet aux sujets de « prendre ensemble » les événements et rencontres ayant jalonné leur histoire en les intégrant, dans un contexte socio-historique, leur permettant de démêler leur part propre de

celle émanant du collectif. Cette production, mettant en évidence la résultante personnelle des expériences, s'oppose ainsi naturellement à la croyance fataliste en un destin nécessairement reproducteur et suscite des prises de conscience nouvelles.

Au cours de sessions de sensibilisation et d'implication à la démarche, et à l'issue d'un contrat négocié assurant l'engagement volontaire des protagonistes (et garantissant la propriété des données, la confidentialité, la non-violence symbolique), les récits de chacun, dont nous avons lu plus haut quelques extraits, sont reçus oralement dans le cadre de groupes restreints dans lesquels chacun travaille à parité. On parle alors de « co-construction socialisante ».

Pour ce faire, une relation intersubjective s'instaure entre les participants, basée sur l'écoute respectueuse et interactive de l'autre, intégrant son propre ressenti à l'énonciation des discours, ainsi que les réactions des membres du groupe. « Peut-être est-ce l'oreille, et non la bouche, l'organe du récit », constate Yoko Tawada (2001, p. 23). Cette écoute est étoffée par des questions de curiosité et d'intérêt ouvert, ou d'éclaircissement à propos de secteurs demeurés obscurs pour le narrataire. Mais en aucun cas la personne ne doit être invitée à parler de ce qu'elle peut choisir de taire²², ou à évoquer son intimité voire des secteurs gênants, dérangeants pour elle-même comme pour les membres du groupe. La parole se limite aux zones socialisables, elle est donc « retenue » et une stricte obligation de « réserve » est posée.

Trois niveaux qui se tissent

Si les textes pour s'amorcer ont besoin de partir d'anecdotes, et parfois d'y revenir pour relancer la narration, ils colorent ces évocations des charges émotionnelles qui s'y attardent, pour en dégager, c'est en tout cas l'objectif en terme de formation, les réflexions qui en émanent. Et c'est évidemment ce niveau qui est visé par cette mise en récit qui ne peut se borner à citer l'aspect événementiel de base. Ainsi les récits croisent-ils trois niveaux, que des surlignages de couleur permettent de repérer dans leur enchevêtrement et leurs dominances dans les différentes parties du récit :

F1 : Les faits : socle informatif

Je relate (niveau *agendaire*). Si la mise en texte se limite à ces aspects, on parlera d'écriture « plate » (cf. les journaux de bord par exemple, la majorité des ouvrages d'Annie Ernaux...).

La parole, partant d'un fait extérieur, fait trace pour la personne tout en partant d'un fait impersonnel : **Extérieur** ⇒ (Intérieur)

Par exemple (étape 1/3) : « Aujourd'hui, il pleut. »

F2 : Ce que j'en fais : accroche sensible personnelle et contingente

²² « C'est ce que l'on tait qui forme le plus », Myriam, in *Histoires de formation. Récits croisés, écritures singulières*, Martine Lani-Bayle (dir.), L'Harmattan 2001, p. 115.

J'explicité (réfléchissement). Chacun reçoit à sa façon ce qui se passe autour de lui, en fonction de sa situation et de son état du moment. Ainsi, tout « avènement » extérieur (F1) ne « fera pas événement » pareillement pour toutes les personnes atteintes (F2).

Par la mise en mots personnalisée se fait une mise en relation propre entre deux mondes : **Extérieur ↔ Intérieur**

Par exemple (étape 2/3) : « Je suis mouillé. J'ai froid. »

F3 : Ce que ça me fait : les leçons qu'éventuellement, j'en tire

Je « réfléchis » (toute une histoire !). L'épreuve une fois vécue, ressentie et mise en mots, pourra « faire expérience » et dégager des enseignements qui, de la personne, pourront s'exprimer sous forme de retour personnalisé sur expérience : **Intérieur** ⇒ (extérieur).

Par exemple (étape 3/3) : « Demain avant de sortir, je regarderai le temps par la fenêtre. »

Ce travail de différenciation à partir du texte se double et confirme d'une étude des modalités expressives, notamment les temps utilisés ou le chemin des pronoms : dans les récits d'expérience, le *je* majoritaire est un *je* expositif ; on relève aussi un *je* réfléchissant qui aboutit à un *je* réflexif qui en est l'objectif : le « je » qui pense (typique du niveau F3). Celui-ci peut alors se doubler d'un « vous », indicateur également du niveau F3 quand il apporte une vue plus large, projetée au-delà de l'expérience personnelle (ce que confirme une étude d'Orvell, Kross & Gelman 2017). Le niveau F1 peut aussi être exprimé en 3^e personne, marquant le dépassement de l'isolement ou d'une fixation au factuel. Et le F2 introduit parfois un « tu » qui signifie l'adresse à l'autre. La narration fait ainsi preuve de médiation, montrant qu'elle a surmonté, par l'écriture de l'expérience menant au récit de formation, ce qui a été vécu et qui, sans la présence de l'autre, co-constructeur du récit, aurait pu stagner sur des pages expositives sans autre intérêt qu'informatives (F1)²³. Et ces indicateurs peuvent même être utilisés sciemment pour favoriser la survenue d'un F3 à partir d'expressions mêlant F1 et F2, sans y parvenir spontanément.

Ce processus en trois étapes mêlées est engagé ainsi par un travail sur l'implication de chacun, narrateur qui parle et narrateur qui incite/accueille le récit, ceci se réalisant par un travail conjoint dialogué dit de co-construction, expression directe de la démarche narrative clinique-dialogique.

DES LIMITES AU RÉCIT, VERS UNE RÉHABILITATION DE L'INSTANT

« Elle ignorait le secret de son cœur saignant, il n'avait pas vu le jour des mots, il était invisible. Sans nom et sans forme, il habitait les limbes. On dit que raconter soulage, délivre des peines. Mais souvent les mots citent à comparaître les faits et les gens qui appartenaient au secret de la vie, ils les ficellent et les entortillent de

²³ Cf. Lani-Bayle « Intime/extime et histoires de vie », in Delory-Momberger dir. *Vocabulaire de recherche biographique en éducation*, Érès 2019.

pensées, ils les enchantent et les tourmentent, ils les défigurent. Ni les revenants ni les vivants n'en sont consolés. Ils ne se reconnaissent pas dans ces mots, ils disent : ce n'était pas tout à fait comme ça, je ne suis pas ces phrases du journal, je ne suis pas cette parole. Toute relation falsifie, le récit trahit, il n'achève rien. »

Anne-Marie Garat²⁴.

De la sorte il est possible de dégager des savoirs ancrés dans l'expérience et le vécu, oui, mais à quel prix ? Car l'opération ne va jamais de soi. En effet, la vie tisse des situations ordinaires (largement majoritaires, mais que l'on oublie) voire heureuses (la plupart effacées : l'adage reconnaît que l'homme heureux n'a pas d'histoire...) aux situations extrêmes qui vont nourrir un récit fort déformé, donc, difficile, toujours, et dont les traumatismes pourront se montrer contagieux, transférant les dangers de la vie vers les savoirs, à proscrire. Comme si cacher, taire, transformer par les mots, pouvait effacer, ou modifier après coup, ce qui avait pourtant eu lieu – *comme si* de rien... Pas dit, pas pris...

Quoi qu'il en soit...

« La dynamique du récit ne se déclenche que lorsqu'apparaît une rupture dans la banalité : il faut alors y faire face, la maîtriser, ramener les choses dans leur sillon familier.

[Le récit] s'intéresse à ce qui est en péril, ou paraît l'être. Concevoir une histoire, c'est le moyen dont nous disposons pour affronter les surprises, les hasards de la condition humaine, mais aussi pour remédier à la prise insuffisante que nous avons sur cette condition. »

Jérôme Bruner 2002

L'opération narrative est donc particulièrement périlleuse, car si c'est le récit qui autorise la combinaison de notre mémoire implicite personnelle (l'*insu*) à la mémoire sémantique collective, il est parfois entravé ou discordant (*scordatura*²⁵), notamment pour les personnes à la vie éparpillée qui pourront se bloquer sur un présent tyrannique en perpétuelle discontinuité.

En effet, la parole sur la vie ne pourra survenir et s'articuler, se prolonger en savoir, que si elle « correspond », à savoir concorde, avec ce que les mots-dits évoquent. Quand écouter et être écouté peuvent se répondre. Ce qui s'apprend/se découvre avec le langage dans sa dimension interactive. À travers les expériences de vie. Depuis la prime enfance. Dans,

²⁴ *Les Mal famées, Actes sud Babel poche n° 557, 2000 (2002), pages 80-81.*

²⁵ *Imposer à quelqu'un comme vérité un récit autre que ce qu'il aura vécu (Lani-Bayle 1999, 2006...) Le mot scordatura signifie « désaccorder » mais en italien, scordare veut dire aussi « oublier en barrant », voire « en griffant » ce qui eut lieu : ainsi, le support garde une trace du procédé que par là-même, il trahit.*

avec, malgré son environnement, qui en fournit le cadre et les éléments. Dès lors, le récit de vie, dans ses caractéristiques propres, est une forme qui ne convient pas à tous ni à toutes les situations.

Tout récit, pour travailler ses effets formateurs, se devra d'être lent, mesuré, réfléchi, conscient qu'il s'agit d'un essai de représentation faite à un moment donné de ce qui fut, et non superposable à cela. Il ne s'agit pas, en effet, de mettre au jour en les narrants un maximum d'informations sur/autour de soi, ce qui renverrait au mode bancaire de l'avoir, mais bien d'un potentiel d'être à exercer et qui ne se quantifie pas. Personne n'est réductible à une somme de savoirs qu'il aurait pu construire, même s'agissant de sa propre existence ou de ses origines. Pas plus que la saine curiosité ne s'éteint à la faveur de réponses obtenues. Nous parlons bien là de narrativité "possible", c'est-à-dire non entravée. D'un processus présent et prêt à servir en cas de besoin ou de nécessité, alimenté par les "alentours" comme le souligne Boris Cyrulnik, par la culture selon Jérôme Bruner.

Or, le récit ne peut pas tout et ne sécrète pas toujours ses antidotes...

Parfois même, il peut renforcer ou figer les difficultés.

Il ne convient pas non plus à tous. Certes il est des sédentaires-fouilleurs qui arpentent les profondeurs du temps pour tenter d'y découvrir les secrets de ce qu'ils sont ; mais il est aussi des nomades-marcheurs qui marchent sur le sol du présent le nez dans les étoiles : il y a par nature des plutôt (ra)conteurs et des plutôt taiseux²⁶. Ces derniers sont particulièrement mal à l'aise avec les démarches de récits d'expérience qui ne leur conviennent pas, ce qui n'est pas à rabattre sur un éventuel refus de voir dans le passé des hypothétiques difficultés.

Et pourtant... さりながら²⁷

« Dire ne donne pas la paix, il ne faudrait pas raconter. »

Anne-Marie Garat

Et pourtant en effet, force est de constater que la mise en récit, en qui beaucoup d'espoirs sont placés, ne résout pas, en tout cas par un effet obligé, les situations de vie ou de formation difficiles ou délicates. Il n'enseigne ni n'apprend à tout prix. Il n'est en rien suffisant, est-il même nécessaire ? Il déplace dans le temps qu'il met au travail, alors que la vie se déroule dans le présent et est déplacement dans l'espace : les deux ne se rencontrent pas toujours et peuvent, même, s'annihiler. Par exemple, l'expérience en ce domaine nous montre que :

²⁶ Cf. Lani-Bayle et Milet 2012.

²⁷ Sarinagara, reprend Philippe Forest en titre d'un de ses ouvrages (Gallimard 2004) en citant le célèbre haïku de Kobayashi Issa qui donne, en français : « Monde de rosée/c'est un monde de rosée/et pourtant pourtant. »

Dire/raconter peut également aveugler, tant par rapport à ce qui est dit que par rapport à ce qui ne serait pas dit, le récit agissant alors comme paravent détournant et masquant un non-dit rebelle. Un récit en cacherait-il un autre ?

Ne pas dire/ne pas raconter n'empêche pas que le savoir passe, celui-ci peut passer par d'autres voies ou voix. Dont le silence.

Ne pas dire/ne pas raconter n'empêche pas d'être entendu voire, *peut* permettre d'entendre. Parfois ce qui n'est pas dit sera ce qui parlera le mieux car suscitant la curiosité et faisant miroiter un appel laissant, autour de lui, un espace de liberté pour le construire.

En ce sens, taire *peut être* aussi, à un moment donné et sur un temps donné, une ressource d'apprentissage. Car, tout comme le dire, il est à double tranchant et n'est pas *en soi* monolithique, dans ses motifs comme ses effets potentiels.

Malgré tout²⁸...

A contrario, malgré tout, malgré un récit, voire une mise en scène, d'une expérience, même ordinaire, le narrateur peut rester rebelle à tout apprentissage qui pourrait en être issu.

Dire, savoir la guerre, ses exactions et autres atrocités, cela fait-il *de facto* et pour tous leçon ? Cela contribue-t-il à les éviter ?...

Toute avancée réflexive que le récit autorise reste fragile et imprévisible. Il s'agit non pas d'un état stable mais d'un processus mouvant qui se conquiert et se remodule jour après jour, et pour chaque événement.

Un possible point d'appui, pour s'y engager et l'expérimenter, est de partir inopinément de l'instant et de ses ressentis, sensations, impressions, instant sensible, décisif au sens photographique du terme autant qu'intuitif. Le saisir au vol entre mouvement, image, fugace mise en mots. C'est là que le hasard pourra se montrer malgré lui bon conseiller, prenant dans son jeu l'improbable, usant des résistances du réel pour inventer de concert une autre forme de réactivité à la vie, ineffable peut-être mais néanmoins présente. Présent de la vie. Révélation.

Retrouver le nomade en nous, marcher pour conquérir l'ailleurs et pas juste creuser en un point mortifié, croiser temporalité et espace, bouger en relief, tel serait ce que nous enseigne cette expérience vitale de « pensée composée » (Lani-Bayle et Milet 2012), creuset d'une formation à l'œuvre depuis la nuit des temps qui fait l'humanité survivre, peu ou prou, à la folie des hommes.

Au bout du compte que peut-on faire, en termes de formation, de cette face ombrée de l'écriture rebelle aux démarches classiques de mise en récit, quelles propositions ? Comment, en la considérant voire l'appelant (ne pas) dompter l'indomptable ?

Si donc les récits, petits ou grands, universels ou singuliers, sont utiles voire parfois nécessaires, tant ceux dont nous sommes entourés que ceux que nous produisons, pour

²⁸ D'après le titre de l'ouvrage autobiographique de Franck Ribault, *Ce père que j'aimais malgré tout*, Albin Michel 2001.

autant la capacité narrative n'est pas une panacée. Beaucoup de récits sont générateurs en soi et avant tout de souffrance, certaines personnes sont mal à l'aise avec, les refusent ou simplement n'en ont pas le goût. Car *avoir la capacité de raconter* ne veut pas dire *en avoir l'obligation*, ni *en ressentir la nécessité*. Ainsi, ne pas vouloir faire le récit de sa vie ne signifie pas, pour autant, avoir des problèmes dans sa vie ou en refuser la représentation à postériori. Le récit de vie obligatoire est signe des sociétés totalitaires ou oligarchiques. Et ce n'est pas parce que certaines personnes ont pu être soulagées en produisant leur récit de vie, quel qu'en soit le cadre, que le remède *marche* pour tous ou à tout prix. « Raconte, ça te fera du bien d'en parler » est une phrase sans doute généreuse, mais sa généralisation est pernicieuse. Et pour beaucoup, trop bouleversante.

La *formation tout au long de la vie* apparaît ainsi comme une démarche essentiellement affective et relationnelle, très contingente, en lien avec les événements de vie et les rencontres la jalonnant. Le vécu et l'éprouvé seraient certes à la source de la conceptualisation, mais tous ne mettent pas en œuvre de la même façon la nécessaire modalité réflexive : raconteurs ou antiraconteurs, à l'heure où nous nous orientons vers les *cyber-apprentissages* et autres *e-learning*, il serait bon d'en prendre acte et conscience – voire de le cultiver...

Car le récit peut éclairer, certes, se formant il peut même nous "former", sans doute, mais dans l'ombre, sans éblouir, afin de déployer les représentations possibles de son existence vers des horizons interpellants qui feront signe : tel est un des enjeux majeurs que la démarche d'écriture, biographique *comme de l'instant*, met à notre portée. D'autres formes d'expression sont possibles, de récit sans récit par exemple⁵, pourront servir autrement des objectifs analogues. Car n'est-il pas mille et une autres façons de faire de sa vie une histoire en passant par d'autres chemins que les voies habituelles ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bertaux (1997). *Les Récits de vie*, Paris, Nathan université col. 128.
- Bourdieu, P. (1993). *La Misère du monde*, Paris, Seuil.
- Bruner, J., (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris, Retz.
- Carré, P. (2014). « L'apprenance, des dispositions aux situations ». <https://hal-univ-paris10.archives-ouvertes.fr/hal-01410790/document>
- Chemins de formation*. (2002) n° 4, « Récits de formation » ; (2003) n° 5, « Les savoirs de résistance » ; (2005) n° 8, « Les bascules de la vie » ; (2010) n° 15, « Le récit de vie, objectifs et effets ». Paris, Tétraèdre/Université de Nantes (archives en instance d'être déposées sur la partie « Université permanente » du site de l'Université de Nantes).
- Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*, Paris, Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2001). *Les vilains petits canards*, Paris, Odile Jacob.
- Cyrulnik, B., (2009). *Je me souviens...* Le Bouscat, L'Esprit du temps.
- Dominicé, P., (1996). *L'Histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan
- Donald, M. N., (1991). *Origins of Modern Mind : Three Stages in the Evolution of culture and Cognition*, Harvard University Press.

- Demazière, D. Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*, Paris, Nathan.
- Delory-Momberger, C. dir. (2019). *Vocabulaire de recherche biographique en éducation*, Toulouse, Érès.
- Éducation permanente* n° 142, (mars 2000), « Les histoires de vie. Théorie et pratique », Paris.
- Forest, P. (2004). *Sarinagara*, Paris, Gallimard.
- Garat, AM. (2000-2002). *Les Mal famées*, Paris, Actes sud Babel poche n° 557.
- Golse, B., Missonnier, S. (dir.), (2005). *Récit, attachement et psychanalyse. Pour une clinique de la narrativité*, Toulouse, Érès.
- Graitson, I. Neuforge, E., (2008). *L'Intervention narrative en Travail social. Essai méthodologique à partir des récits de vie*, Paris, L'Harmattan.
- Habermas, J., (2001). *Théorie de l'agir communicationnel* (2 tomes). Paris, Fayard.
- Knight, C., (1998). « Ritual/Speech coevolution : a solution to the problem of deception », in Hurford & al., *Approaches to the Evolution of Language*, Cambridge University Press, 68-91.
- Lagarde, C. et alii, (1995). *Pour une pédagogie de la parole. De la culture à l'éthique*, Paris, ESF.
- Lani-Bayle, M. (1997). *L'histoire de vie généalogique. D'Œdipe à Hermès*, Paris, L'Harmattan.
- Lani-Bayle, M. (1997). *De femme à femme à travers les générations. Histoire de vie généalogique de Caroline Lebon-Bayle, 1824-1904*, Paris, L'Harmattan.
- Lani-Bayle, M., (1990). *À la recherche... de la génération perdue. Histoire de trajectoires "en" et "sans" famille*, Marseille, Hommes et perspective.
- Lani-Bayle, M., (1999). *L'Enfant et son histoire. Vers une clinique narrative*, Toulouse, Érès.
- Lani-Bayle, M. coord., (2001). *Histoires de formation. Récits croisés, écritures singulières*, Paris, L'Harmattan.
- Lani-Bayle, M., (2006). *Taire et transmettre. Les histoires de vie au risque de l'impensable*, Lyon, Chronique Sociale.
- Lani-Bayle, M., (2007). *Les Secrets de famille. La transmission de génération en génération*, Paris, Odile Jacob.
- Lani-Bayle, M. & Milet, É., (2012). *Traces de vie. De l'autre côté du récit et de la résilience*, préface Cyrulnik, B. postface Pineau, G., Lyon, Chronique sociale.
- Lani-Bayle, M. dir. (2019). *Mettre l'expérience en mots. Les savoirs narratifs*, Lyon, Chronique sociale.
- Larrosa, J., (1998). *Apprendre et être. Langage, littérature et expérience de formation*, ESF.
- Morin, E., Motta, R., Ciurana, É-R., (2003). *Éduquer pour l'ère planétaire*, Paris, Balland.
- Orvell, A. Kross, E. & Gelman, S. (2017). "How "you" makes." In *Sciences*, 355, 1299-1302.
- Pineau, G. et Marie-Michèle, *Produire sa vie. Autoformation et autobiographie*, Edilig Saint-Martin 1983.
- Pineau, G. et Le Grand, J-L. (1996, 5^e éd. 2013), *Les Histoires de vie*, Paris, Que sais-je n° 2760.

- Quart Monde-Université, Groupe de Recherche 1999, *Le croisement des savoirs. Quand le Quart Monde et l'Université pensent ensemble*, Paris, Les éditions de l'Atelier/éditions ouvrières/éditions Quart monde.
- Ribault, F., (2001). *Ce père que j'aimais malgré tout*, Paris, Albin Michel.
- Ricœur, P., (1983-1984-1985). *Temps et récit* (3 tomes), Paris, Seuil.
- Rogers, C. (1966). *Le développement de la personne*, Paris, Dunod.
- Tawada, Y., (2001). *Narrateurs sans âmes*, Paris, Verdier.
- Vermersch, P. (1994). *L'Entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF.
- Victorri, B., (2002). « *Homo narrans* : le rôle de la narration dans l'émergence du langage », Paris, *Langages*, 146 vol. 36, 112-125.

QUAND VOYAGER RIME AVEC CHEMINER : L'ACCOMPAGNEMENT D'ÉTUDIANTS À
L'AUTOFORMATION ET À LA MOBILITÉ EUROPÉENNE
(CHRISTELLE DESLOIRE)



Christelle Desloire

christelledesloire@outlook.fr

Après avoir réalisé des études de Langue et Civilisation Etrangères (anglais) à l'Université de Bourgogne et travaillé pendant dix mois en Grande-Bretagne en tant qu'assistante de français dans un établissement secondaire, l'auteure a intégré un centre de formation dans lequel elle enseigne le français et l'anglais à des jeunes âgés entre 14 et 22 ans.

Depuis son parcours universitaire (2014-2016) en Master de Sciences Humaines et Sociales Spécialité Sciences de l'Éducation et de la Formation, elle s'intéresse plus particulièrement à l'accompagnement d'étudiants dans la préparation, la réalisation et la valorisation d'un stage professionnel de huit semaines à l'étranger. Son travail de recherche-action-formation s'est porté sur l'accompagnement à l'autoformation et à la mobilité européenne en formation par alternance, et sur la préparation à la rencontre interculturelle d'étudiants de Brevet de technicien supérieur agricole (BTSA).

L'intérêt qu'elle porte aux voyages, à la découverte d'autres contrées, d'autres univers de vie, d'autres habitudes culturelles, et aux relations humaines l'ont naturellement amenée à choisir le thème de la mobilité comme objet d'étude et de travail afin de favoriser le processus autoformatif des étudiants à travers l'expérience de rencontres interculturelles, et les aider à valoriser cette période de mobilité à l'étranger nécessaire à leur construction de citoyens de demain et citoyens du monde.

Référente mobilité de l'établissement scolaire où elle enseigne depuis ses débuts (Maison Familiale Rurale de Quétigny, en Côte d'Or, Bourgogne), elle poursuit son travail d'accompagnement à la mobilité avec beaucoup de conviction et est à présent en charge du dossier permettant l'entrée dans le dispositif européen Erasmus+.

Résumé

Dans nos sociétés modernes favorisant les échanges entre les peuples, avoir une meilleure connaissance d'autres pays et d'autres cultures nécessite une capacité d'ouverture indispensable à tout citoyen amené à trouver sa place d'individu singulier en interaction avec les Autres. Lorsque la mobilité fait partie intégrante d'un parcours de formation il est essentiel de penser à la fois une ingénierie de l'accompagnement et une ingénierie de la

mobilité afin de mettre en place un dispositif d'accompagnement à la rencontre interculturelle, à d'autres milieux et habitudes de vie.

Mon expérience de l'accompagnement à la mobilité d'étudiants en formation par alternance en Maison Familiale Rurale m'amène à penser que pour apprendre à faire du voyage un art de la voie il est nécessaire de travailler l'avant, le pendant et l'après séjour professionnel à l'étranger. Les développements professionnel, personnel et relationnel, en lien étroit, renvoient aux notions d'éco, d'auto et d'hétéroformation.

Les apprentissages réalisés en d'autres lieux, dans d'autres modes d'organisation et d'autres temporalités sont nécessairement liés aux personnes avec lesquelles la relation dialogique a rendu possible la gestion de l'altérité et la production de savoirs. Les capacités d'autonomisation et de responsabilisation de ces jeunes adultes ne peuvent être développées qu'à partir du moment où ils se socialisent, entrent en rapport avec d'autres, coopèrent et apprennent de ces nouvelles situations de communication. C'est ce rapport à un autre environnement, à d'autres personnes et d'autres cultures qui peut favoriser la formation de soi, la transformation de son être et de son être-au-monde.

INTRODUCTION

L'encadrement d'étudiants de BTSA en formation par alternance dans la préparation d'un séjour professionnel de quatre semaines à l'étranger (huit semaines à compter de 2019) me conduit depuis mon parcours de formation en Master à reconsidérer ma posture de formatrice et à m'interroger sur le type d'accompagnement à mettre en place pour développer le processus de formation à l'œuvre dans l'expérience de mobilité et d'interculturalité, et favoriser la coopération collective tout en prenant en considération les individualités.

La rencontre de et la relation avec l'autre étant par essence des actes de formation de soi, il est alors certainement plus juste de parler d'autoformation existentielle à partir du moment où elle implique un processus basé sur l'expérience de la vie, sur des capacités de réflexivité et de communication dialogique intersubjective et interculturelle.

L'exploration d'une autre culture offre sans aucun doute la possibilité de sortir de ses conditionnements culturels pour s'ouvrir à l'interculturel. Apprendre sur soi en même temps que l'on apprend sur l'autre dans des espaces où il faut également trouver d'autres repères spatio-temporels est une démarche personnelle dont il faut avoir conscience et qui se prépare.

La recherche que j'ai menée dans le cadre du Master IFAC (Ingénierie et Fonction d'Accompagnement en Formation) de l'Université François Rabelais de Tours a mis en exergue le fait que, d'une part, la rencontre interculturelle implique une mobilité d'esprit suffisante pour se sentir prêt à en faire l'expérience, une aptitude d'ouverture à l'autre susceptible d'engendrer une meilleure connaissance de soi et une transformation de son être, et que, d'autre part, les effets de la mobilité sur le rapport à soi, aux autres et à l'environnement, loin de se limiter au voyage en question, s'envisagent sur du plus long terme, sur l'existence même.

L'accompagnement à la mobilité européenne des étudiants nécessitant de faire des liens permanents entre les notions d'interculturel, d'autoformation et d'autonomie, tout l'enjeu réside dans le fait qu'il doit être mis en place sur deux plans, collectif et individuel.

Le contexte socio-économique et politique actuel conduit inévitablement les professionnels des métiers de l'humain à questionner – voire remettre en cause – leurs pratiques pour les adapter à une société en mouvement perpétuel dans laquelle les besoins des individus sont aussi diversifiés et spécifiques que peuvent l'être leurs situations personnelles et professionnelles.

L'être humain, d'une manière générale, grandit au fil de ses expériences, apprend de ses réussites et de ses échecs ; l'accompagnateur-conseiller ne s'en trouve bien évidemment pas épargné. Identifier ses postures professionnelles et prendre conscience de l'impact de chacune d'elles sur les apprenants permet au formateur de se sentir plus à l'aise dans sa fonction d'accompagnement, d'être plus vigilant et d'ajuster ses pratiques de conseil pour une efficacité plus importante.

LA CONSTRUCTION DU PROJET DE MOBILITÉ DES ÉTUDIANTS DE BTSA

La fonction globale du formateur en Maison Familiale Rurale lui permet d'acquérir des compétences variées dans les domaines pédagogiques, d'éducation, d'animation, de communication, ainsi que des compétences administratives. Le fil conducteur de toutes ses actions étant le développement des personnes en formation – jeunes et adultes –, le professionnel travaille en équipe et en collaboration avec les différents membres de la communauté éducative afin d'accompagner les apprenants dans la construction de leur projet personnel et professionnel, de leur vie sociale et citoyenne, et de favoriser l'acquisition de l'autonomie à travers des engagements individuels et collectifs. L'une des spécificités du parcours de formation alternée est la pluralité des expériences socioprofessionnelles et personnelles qui permet le développement du rapport à soi, aux autres et aux mondes par le biais d'un accompagnement individuel et collectif.

Accompagner un processus d'éducation aux mondes et aux autres, à la citoyenneté active et à la coopération en milieu institutionnalisé se pense et se met en place à plusieurs. Cet accompagnement requiert la réunion et la collaboration des différents acteurs participant à la formation des jeunes et des adultes concernés.

Les actions de mobilité à l'étranger font partie des outils visant à l'élargissement de la culture personnelle par les apprentissages économiques, sociaux et culturels ; au développement de son esprit critique, de prises de décision et d'actes responsables ; à l'exercice de la citoyenneté et à l'apprentissage du vivre-ensemble dans un respect mutuel.

Le guide élaboré sous la responsabilité de l'Union nationale des Maisons familiales rurales d'éducation et d'orientation intitulé « Pour une Éducation aux Mondes et aux Autres », paru en décembre 2015, présente les grandes tendances des valeurs de l'Éducation aux Mondes et aux Autres en MFR, à savoir le développement de l'autonomie et de la responsabilité, le développement du respect mutuel et de l'altérité, la réussite individuelle et collective. Il rappelle également qu'« un accompagnement éthique respecte fondamentalement la personne, lui reconnaît la possibilité de progresser et/ou de changer, sans pour autant lui

imposer la vision des mondes de l'accompagnateur». Pour cela, « la posture d'accompagnement mise en œuvre par chacun des membres de l'équipe s'appuie sur :

- L'accueil et le cheminement avec chacun dans ses apprentissages,
- L'écoute, le dialogue, les échanges,
- L'éveil à la découverte et au questionnement,
- L'encouragement à l'action collective et individuelle, la coopération de tous,
- La reconnaissance de la responsabilité,
- Le développement de compétences réflexives, analytiques et critiques. »

Dès l'ouverture du Brevet de technicien supérieur agricole (BTSA) à la MFR de Quétigny en 2008, il parut pédagogiquement judicieux d'orienter le Module d'initiative locale vers l'ouverture à la mobilité européenne, afin d'enrichir le parcours de formation des étudiants d'une expérience qu'ils peuvent valoriser lors de leur future recherche d'emploi ou poursuite d'études au niveau national, européen, voire international.

Intitulé « S'ouvrir au développement rural européen », le Module d'initiative locale vise à conduire les étudiants à identifier, comprendre et s'ouvrir aux réalités sociales et économiques des territoires ruraux dans d'autres pays de l'Union européenne. Amenés à utiliser des fonds européens dans le cadre de leur futur métier, il est important que ces acteurs du milieu rural français prennent conscience de l'existence non pas d'un espace européen, mais des espaces européens. Être sensibilisés à la manière dont se développe le milieu rural dans d'autres pays permettra à ces futurs professionnels et animateurs de développement local de sensibiliser à leur tour les acteurs du développement rural dans l'exercice de leur métier.

L'objectif pédagogique en première année de formation est l'accompagnement à la préparation du séjour à l'étranger, celui de deuxième année concerne l'évaluation des dossiers écrits ainsi que la préparation d'un événement, intitulé « Vécu d'ailleurs », permettant de mettre en valeur ces expériences professionnelles et interculturelles d'une part, et d'autre part de développer une compétence essentielle dans le parcours de formation BTS, à savoir la construction d'un événement.

Loin d'être une fin en soi, ce séjour professionnel à l'étranger a pour but de préparer et sensibiliser les étudiants, en particulier ceux s'orientant vers les secteurs du tourisme et de la commercialisation, à la nécessité de faire l'expérience d'une mobilité sur une durée plus longue pour une meilleure insertion sur le marché du travail et une plus grande chance de réussite des études universitaires.

À l'instar d'autres modules valorisant la démarche de formation-action du BTSA, le MIL permet aux étudiants d'acquérir ou de consolider des compétences dans le développement de leur autonomie, des capacités d'organisation et de communication dans la préparation du séjour professionnel à l'étranger, sa réalisation, ainsi que dans la mise en place de la soirée de restitution à leur retour.

Il se caractérise par la nécessité de trouver un juste équilibre entre les phases de travail et de recherche individuelles, et une participation efficace au projet collectif.

Pour faire aboutir leur projet, les étudiants doivent investir leur propre personne, ce qu'ils font à des degrés différents et ce qui se ressent sur leurs démarches. Apprendre l'autonomie et la socialisation à l'intérieur du groupe-classe constitue certainement une base fondamentale sur laquelle les étudiants peuvent s'appuyer pour appréhender différemment le projet de mobilité et la rencontre interculturelle. L'acquisition de l'autonomie ne peut se faire que dans la coexistence et l'interdépendance, la présence des autres contribuant à la construction de soi grâce à l'échange et la réciprocité.

S'il est effectivement question de Soi dans l'apprentissage de l'autonomie, c'est un Soi en relation constante avec autrui, un autre essentiel dans la construction identitaire, dans le retour réflexif sur son vécu ainsi que dans l'apprentissage de la socialisation.

Le projet de mobilité des étudiants n'étant ni simplement personnel, ni uniquement un projet de groupe, mais la nécessaire coexistence des deux, il est indispensable que chaque membre du groupe apprenne à mieux se connaître pour mieux se situer socialement et trouver sa place de Citoyen.

LA CRÉATION D'UN ESPACE DE COMMUNICATION DIALOGIQUE INTERSUBJECTIVE

La définition minimale de l'accompagnement, telle que nous pouvons la concevoir à partir de l'étymologie du verbe « accompagner », implique le double mouvement d'« être avec » et d'« aller vers », de relation et de cheminement, d'être dans le même temps que l'autre dans une dynamique de mouvement, ce qui suppose une variation des postures en fonction de la personne, du contexte et de l'évolution de la situation d'accompagnement. Aussi, la posture de l'accompagnateur se doit d'être polymorphe, l'enfermement dans une posture unique rendant l'accompagnement statique et annihilant ses capacités créatrices qui se trouvent dans la mobilité et l'interaction. Pour Maela Paul l'accompagnement doit être pensé à la fois en tant que fonction, relation, démarche et posture, l'un ne pouvant prédominer sur l'autre sans induire une déficience ; « c'est le cheminement engagé au sein de la relation professionnellement institutionnalisée par la personne sur son expérience, son histoire et son projet de vie qui caractérise la démarche d'accompagnement ».

La personnalisation de la relation entraîne la valorisation de la personne et répond à son besoin de reconnaissance, ce qui suppose l'union du même et de l'autre, le couplage de l'identité et de l'altérité pour que la démarche d'accompagnement soit valorisée. La connaissance de soi procède de l'ouverture à l'autre, cet autre qui est semblable à soi, en même temps radicalement différent, et qui comme soi est en mesure de changer. Je fais ici référence à la maïeutique de Socrate dont la visée est de guider la réflexion de l'autre sur sa condition d'homme, de faire accoucher ce qui est à l'intérieur de lui et qu'il n'a pas encore réellement conscientisé. Son art s'exerce sous forme de dialogue questionnant, ou de questionnement dialogique, dans le but d'une meilleure connaissance de soi et du monde. « Connais-toi toi-même et tu connaîtras l'univers et les dieux » renvoie au dépassement de sa singularité dans une quête commune.

De la capacité de l'accompagnateur à adapter sa posture à la personne qu'il accompagne, en fonction des circonstances, dépend la possibilité pour cette dernière d'entrer dans une attitude d'ouverture réflexive et critique. De la capacité des deux partenaires à entrer en

communication et partager leur cheminement peut advenir une relation impliquante par laquelle quelque chose peut se passer. C'est cette même capacité dont les étudiants doivent faire preuve lors de leurs différentes rencontres à l'étranger.

C'est par le biais de l'activité communicationnelle intersubjective, questionnante et réflexive, que l'ouverture à l'autre entraîne une ouverture à soi-même, voire une altération du soi. Cette parole réflexive, que M. Paul qualifie de « référée » et d'« impliquante », parce qu'elle se réfère à un objet-tiers et implique un travail réflexif sur l'expérience vécue, éclairant et porteur de sens, ne peut s'initier qu'à travers le dialogue, ou la « dialectique ouverte ». L'ouverture à l'altérité contenue dans le préfixe « dia » signifiant l'écart (à travers) et la réciprocité présente dans les situations d'échange et d'interconnexions provoque l'émergence d'un sens chez l'accompagné. Ce qui importe n'est pas seulement l'échange, source de richesses à lui seul, mais aussi l'ouverture à soi et à des possibles par le biais d'un mouvement autant réflexif que « pro-flexif (orienté vers une décision) ».

Dans le domaine de l'accompagnement la posture unique n'existe pas. Le rôle de médiateur entre les jeunes et le monde, les jeunes et le savoir, confère un statut à la fois de passeur (il aide à passer ou dépasser une étape) et de passant (il est de passage), assurément complexe.

L'individualisation de la formation apparaît indispensable pour la prise en compte de chaque jeune avec ses singularités et pour travailler sur ses représentations de l'étranger, ses postures, ses connaissances linguistiques, son ouverture culturelle.

Les temps collectifs favorisent quant à eux le développement d'une dynamique de groupe et de projet, la posture adoptée par le professionnel consistant à réguler le groupe lorsque la coopération peine à s'instaurer, en trouvant les solutions adaptées à la situation, ou en rendant le groupe acteur et producteur de ses propres ressources pour aller de l'avant.

Que les adultes référents soient guides, compagnons ou accompagnateurs, leurs rôles consistent bien à adapter leurs postures au public et au contexte, et à penser leur propre coopération et coaccompagnement pour l'engagement de tous les acteurs dans les ingénieries de la mobilité, de la formation et de l'accompagnement.

Les nombreux apports dont j'ai pu moi-même bénéficier, tant à titre personnel que professionnel, au cours de ce parcours de formation Master IFAC, m'ont permis, à travers ce voyage formatif, d'avoir d'autres clés de compréhension sur l'art de l'accompagnement. Pour Maela Paul, ce qui crée la singularité de la posture d'accompagnement se joue sans aucun doute dans les différentes formes de pluralité qui la caractérisent : pluralité des fonctions, pluralité des positions du professionnel, pluralité des rôles, pluralité des comportements.

La prise en compte de l'individu dans le collectif amène l'accompagnateur à tracer un trait d'union entre l'institution et la personne, entre les exigences et objectifs professionnels d'un côté, et les questions éthiques de l'autre. Il n'a pas d'autre choix que d'ajuster sa posture afin de se joindre à la personne pour aller où elle va en même temps qu'elle, dans un espace et un temps donnés.

Le processus d'exploration de l'autoformation

La construction de son propre chemin induit la capacité à s'autonomiser et mobiliser ses ressources personnelles pour entrer dans l'aventure que propose le voyage avec ses imprévus, ses incertitudes, ses rencontres, ses incidents, ses plaisirs et ses découvertes. Se lancer dans l'aventure, c'est être prêt à perdre ses repères culturels, spatiaux et temporels pendant le temps du séjour, vivre selon d'autres modalités, s'ouvrir à l'inconnu et à la nouveauté, s'adapter. C'est l'archétype de l'*homo peregrinus* que Bernard Fernandez associe aux marchands, commerçants et aventuriers. Le simple fait d'être au contact d'une autre culture que la sienne ne signifie pas pour autant être outillé pour la comprendre et l'accepter ; recevoir différentes formes d'hospitalité, c'est aussi consentir à l'inhospitalité, sortir des préjugés et visions stéréotypés véhiculés par toutes sortes de croyances populaires, se désintéresser de sa propre culture et intégrer la nouvelle pour mieux l'apprécier.

L'individu s'autoformant doit avoir les capacités d'être à la fois sujet et objet de formation, c'est-à-dire d'opérer un mouvement dialectique d'appropriation de son pouvoir de formation et d'application à lui-même. Cette démarche de prise de conscience, d'action de soi sur soi, atteint son objectif de complétude uniquement si elle est accompagnée d'un mouvement de rétroaction sur l'environnement social et naturel. Ce sont conjointement l'action des autres et celle de l'environnement qui laissent la possibilité à la formation du soi de trouver sa place, tout à la fois dans une relation d'interdépendance et dans l'expression de sa singularité.

Le processus d'autonomisation n'a lieu d'être qu'avec l'existence de points de référence, l'émergence de l'autos ne peut se faire dans l'exclusion, la coupure avec les autres et l'environnement. L'autonomie s'ancre inévitablement dans la relation et la coopération, mais n'est pas le solipsisme qui enfermerait l'individu sur lui-même. La capacité de l'individu à trouver sa posture d'individu autoréférentiel et à se dédoubler à la fois en sujet et objet de sa formation lui permet d'entrer dans une dynamique réflexive augmentant ses capacités d'individuation.

C'est alors que, pour G. Pineau, « un milieu, un espace propre, se crée, offrant au sujet une distance minimale pour se prendre et se voir comme objet spécifique parmi les autres objets, s'en différencier, se ré-fléchir, s'en émanciper et s'autonomiser, en un mot s'autoformer. Le système-personne est né ». Il s'agit bien là d'une approche de l'autoformation selon une perspective d'autonomisation éducative.

Au retour du séjour à l'étranger, la première étape basée sur la réflexion sur l'expérience consiste en une démarche personnelle au cours de laquelle le processus d'autoconscientisation et d'autocompréhension ainsi engendré permet à chaque étudiant de transformer l'expérience vécue et revisitée, et d'opérer une boucle réflexive sur l'expérience. L'exploration des moments d'autoformation peut s'appuyer sur des supports variés et adaptés à la situation tels que l'histoire de vie, le récit de vie, le journal de bord, le blason, parmi d'autres. La deuxième étape de la démarche, venant compléter l'exploration et les productions réflexives personnelles, consiste en une exploration dialogique à partir d'échanges collectifs.

Après la phase d'autoconscientisation, chacun doit opérer un mouvement d'extériorisation indispensable à la complétude du double front d'émancipation induit par le processus d'autoformation : l'émancipation extérieure par prise de conscience des conditionnements sociaux ainsi que l'émancipation intérieure par déconditionnement de soi-même et ouverture à un sens émergeant dans l'expérience du monde et des choses. La mise en dialogue intersubjective est essentielle pour aller au-delà de ses points de vue personnels et entendre la parole des autres. Ces pratiques narratives orales de récit de vie en situation dialogique ont bien plus qu'une valeur formative, elles ont une fonction anthropoformative et participent réellement à la mise en forme et en sens de soi dans la reconnaissance d'un parcours de vie. Pour P. Galvani « ce temps d'échange en collectif est fondamental. En pluralisant les compréhensions de l'expérience, il favorise la prise de conscience et la décentration des « a priori » et des « évidences » subjectives », « le dialogue devient le lieu de la coformation, de la réciprocité ».

Pour être porteuse de sens et amener l'individu à entrer dans un processus de prise de conscience, la démarche individuelle d'autoformation expérientielle sous-tend clairement la notion d'accompagnement dont elle ne peut faire l'économie, ce travail de collaboration contribuant largement à rendre le retour sur son vécu formateur.

L'accompagnement à la réflexivité permet non seulement de mettre en mots ce qui n'est pas encore conscientisé, mais aussi de mieux saisir le sens et la cohérence de son vécu.

L'enjeu d'un accompagnement individualisé et collectif me paraît évident pour plusieurs raisons.

Dans le contexte sociétal actuel marqué par la mobilité des personnes, des biens, des services, des idées, des technologies entre autres domaines, l'aptitude à la mobilité est incontestablement considérée comme un atout majeur, voire indispensable. Amenés à vivre diverses transitions au cours de leur existence et à s'adapter à un environnement fluctuant, les étudiants y seront d'autant mieux préparés qu'ils auront intégré la nécessité, ainsi que l'intérêt, de se montrer aptes à la mobilité. Les nombreux programmes créés par l'Union européenne en faveur de la mobilité facilitent l'envie de voyager, s'installer, étudier ou travailler dans un autre État membre. Il est important que les étudiants de BTSA prennent conscience qu'ils font partie de la génération prédisposée à s'impliquer et évoluer dans un contexte socio-économique européen, voire international, – d'autant plus que leur cursus de formation peut les y conduire – et que l'ouverture à la mobilité peut favoriser leur insertion professionnelle.

Effectuant leur BTSA en MFR, centre de formation par alternance, ces étudiants font l'expérience de la pluralité des lieux de formation, des temporalités et des cultures, d'autant plus qu'ils travaillent collectivement sur différents projets de services, le diagnostic de territoire et le séjour à l'étranger qui les conduisent à alterner de façon régulière activités et formation. L'accompagnement du dispositif de formation dans la gestion de ces alternances oriente les étudiants vers l'altérité sous toutes ses formes, vers les autres lieux de formation à leur portée, vers d'autres rythmes, temporalités et modes d'organisation, vers d'autres personnes et d'autres cultures. Cet accompagnement implique la nécessaire adhésion des jeunes adultes pour que puisse advenir cette conscientisation de l'autre et cette volonté d'ouverture à d'autres univers.

L'exploration d'une autre culture permet de s'ouvrir à l'interculturel et, selon C. Camilleri, vise « à construire entre elles (cultures différentes) une *relation convenablement régulée* permettant d'accéder à un nouveau plan : celui d'une formation unitaire harmonieuse transcendant leurs différences sans les évacuer ». Les rencontres et les interactions avec les autres individus sont essentielles pour l'apprentissage de l'autonomie et de la socialisation, et apportent des changements quasi inévitables au niveau du développement personnel et relationnel. Il faut alors apprendre à vivre avec ce nouveau Soi qui bouge, évolue, réfléchit sur lui-même et sa pratique, se remet en question, ce qui peut être déroutant. Apprendre sur soi en même temps que l'on apprend sur l'autre dans des espaces où il faut également trouver d'autres repères spatio-temporels est une démarche personnelle dont il faut avoir conscience et qui se prépare.

L'accompagnement à la mobilité européenne des étudiants en BTSA nécessite de faire des liens permanents entre les notions d'interculturel, d'autoformation et d'autonomie tant sur le plan individuel que collectif.

Accompagner les étudiants à court terme dans la préparation de leur séjour professionnel à l'étranger, à moyen terme dans la préparation de leur poursuite d'études supérieures et de leur entrée dans la vie active, enfin à plus long terme dans la préparation de leurs projets de vie, personnels et professionnels, sous-tend l'idée de les amener à un retour réflexif sur leur expérience de vie et de formation pour en faire un inventaire et identifier les acquis. Ce travail d'histoire de vie ne va pas de soi, et nécessite autant une démarche de réflexion personnelle du sujet acteur et auteur de sa propre vie, que l'accompagnement du groupe et des responsables de formation dans la reconnaissance des acquis.

Il me paraît donc intéressant, dans notre dispositif de préparation à la mobilité, de repenser nos pratiques d'accompagnement pour une meilleure prise en considération de chaque étudiant dans la singularité de son histoire, ce qui peut faciliter la conscientisation de son vécu et l'ouverture sur des possibles. Le module MIL étant conduit en co-accompagnement, il offre la possibilité d'effectuer des entretiens individuels avec chaque étudiant qui s'avèrent fort intéressants et importants au cours des premiers mois de la préparation du séjour à l'étranger, comme support de réflexion et de conscientisation de son vécu incorporé. Ces entretiens semi-directifs préparent la voie à la réalisation d'un blason personnel qui, dans la phase de travail collectif, contribue à la mise en place d'interactions au cours desquelles chacun s'enrichit de l'apport des autres et de la réflexion collective, les formateurs jouant à ce moment-là le rôle de médiateurs.

À leur retour de stage professionnel à l'étranger, nous effectuons avec nos étudiants de BTSA une mise en commun de leur expérience de vie de voyageur, qui, au-delà de l'intérêt suscité par la diversité et la richesse des vécus relatés, ouvre la voie à des questionnements liés à des incompréhensions ou à des étonnements de la part du groupe de pairs, obligeant chacun à expliciter et, ce faisant, prendre de la distance avec l'expérience vécue pour la remettre en question, la problématiser et mieux l'appréhender. De l'expérience vécue en milieu socio-professionnel à son analyse, du vécu individuel à une mise en dialogue, une confrontation et une extériorisation sociale, les étudiants vivent une transformation de leur être-au-monde dans un processus d'éco-hétéro-coformation, induisant à son tour un développement et une transformation de leur être s'éprouvant en tant qu'individu singulier

appartenant à une communauté à laquelle il convient de s'identifier tout en marquant son originalité. La production de nouveaux savoirs engendre nécessairement l'accès à de nouvelles connaissances qu'ils conscientisent et intègrent grâce à la réciprocité et la réflexivité inhérentes à la démarche d'accompagnement, d'où leur entrée dans le processus d'autoformation accompagnée.

Pour que leur vécu expérientiel prenne sens, les étudiants doivent pouvoir l'élaborer afin de conscientiser et valoriser leurs acquis ; ils ont surtout besoin d'être accompagnés dans cette démarche qui ne va pas de soi. C'est la communication de leur expérience et leur relation à l'autre qui leur ouvrent de nouvelles perspectives en matière d'expérience de soi, de l'altérité et de la construction de son identité - personnelle et professionnelle.

Il est intéressant de noter que V. Cicchelli introduit le concept de *Bildung* cosmopolite pour renvoyer au processus d'édification d'un rapport cosmopolite au monde qui implique l'ouverture à de nouvelles relations humaines et aux différences culturelles, et la gestion de la pluralité des codes culturels.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Articles de périodiques

Cicchelli, V. (2010). Les legs du voyage de formation à la *Bildung* cosmopolite. *Le Télémaque*, n°38, p.57 - 70.

Pineau, G. (1985). L'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro et l'écoformation. *Education permanente*, n°78-79, p.25 - 39.

Ouvrage

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

Chapitres d'ouvrage

Camilleri, C. (1989). La communication dans la perspective interculturelle (pp. 363-397). Dans Camilleri et Cohen-Emerique (dir.), *Chocs de cultures : Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.

Galvani, P. (2010). L'exploration réflexive et dialogique de l'autoformation existentielle (pp. 269-313). Dans Carré, Moisan et Poisson (dir.), *L'autoformation. Perspectives de recherche*. PUF.

LE CORPS DE CHERCHEUR : EXPLORATIONS ÉMERSIOLOGIQUES ET
PSYCHANALYTIQUES EN PREMIÈRE PERSONNE
(FRANCIS LESOURD)

Francis Lesourd

lesourd1@orange.fr

Francis Lesourd est enseignant-chercheur en sciences de l'éducation à l'université Paris 8 (laboratoire Experice). Ses travaux, dans le champ d'une autoformation existentielle ouverte à la psychanalyse, portent sur les arts de faire non verbaux mobilisés lors des métamorphoses de soi, que celles-ci soient spontanées, s'appuient sur l'engagement dans des thérapies alternatives ou, plus récemment, se tissent à des pratiques artistiques, en particulier musicales.

Résumé

Cet article, adoptant une démarche en première personne, s'appuie sur l'expérience de difficultés, aussi bien psychiques que corporelles, éprouvées par l'auteur à l'occasion de sa rédaction. Cette expérience, explorée via une technique inspirée de l'entretien d'explicitation (Vermersch), est reprise suivant différentes entrées théoriques, notamment psychanalytiques (Freud, Bion) et émergiologiques (Andrieu), pour questionner dans le travail du chercheur les actes mentaux non verbaux, fortement corporésés qui contribuent au passage d'un relatif chaos épistémique vers un texte satisfaisant aux critères académiques tout en restant perméable aux fonctionnements archaïques qui le nourrissent.

INTRODUCTION

Alors que j'envisageais d'écrire cet article, mon projet de départ était d'utiliser l'entretien d'explicitation (EdE) pour explorer en quoi le corps du chercheur participe à ses élaborations théoriques. L'EdE permet en effet – et nous y reviendrons – la description sensorielle fine, en « position de parole incarnée » (Vermersch, 2014a), de toutes sortes de vécus, y compris ceux dont le contenu est des plus abstrait. J'imaginai donc centrer mon texte sur un entretien d'explicitation dont l'analyse serait, classiquement, pré-orientée par différents travaux et prolongée par des pistes de recherche. Mais, lors du passage du projet à la construction, j'ai eu la surprise de vivre une période d'intense désorientation : l'article oscillait entre une dizaine de textes possible et refusait de prendre une forme définie. Pour dépasser cette difficulté qui persistait, accompagnée de vécus corporels inconfortables, j'ai décidé d'explorer sur le mode de l'auto-explicitation en quoi mon propre corps participait aux péripéties de ma recherche sur le corps du chercheur. Cette investigation en auto, d'abord anticipée un peu comme un échafaudage à démonter ensuite pour donner à lire un texte nettoyé de ses tâtonnements, s'est ensuite imposée – et ce fut là une deuxième surprise – comme condition de cette recherche. C'est donc par le choix d'une démarche « radicalement en première personne » (Vermersch, 2014b) que ce texte a finalement accepté de se structurer, de cesser de glisser d'un possible à l'autre. Et c'est ce processus de

traversée incarnée d'un relatif chaos épistémique qui sera questionné ci-dessous. Après quelques préalables théoriques et méthodologiques, un extrait d'auto-entretien sera présenté puis analysé et prolongé par une ouverture programmatique.

ÉMERSIOLOGIE ET ENTRETIEN D'EXPLICITATION

Pour introduire à mon questionnement du corps du chercheur, je suis parti de la distinction proposée par Andrieu de trois éclairages complémentaires du corps. Le « corps vivant » relève d'une activité pré-représentationnelle inaccessible à la conscience du « corps vécu », qui n'en reçoit les « sensibles » qu'avec un retard d'environ 450 ms. En ce sens, le corps vivant, inaccessible à la conscience du corps vécu, est sans intentionnalité. Le corps vécu, quant à lui, traduit le corps vivant après coup et à travers ce filtre culturel qu'on peut nommer « corps décrit » – voire corps prescrit dans la mesure où la subjectivité corporelle se forme à travers les codages sociaux comme l'a montré Foucault. « *Le récit du corps vécu, s'il bénéficie des indices corporels comme la douleur, la fatigue, ou la tension, les exprime dans un vocabulaire conscient qui dépend des représentations, des croyances* » (Andrieu, 2013, p. 93). Cependant, le corps vécu n'est pas entièrement structuré par le corps décrit-prescrit : « *du vivant émergent des sensibles dont le sujet n'a pas toujours élaboré la signification (...) le surgissement dans son corps d'une sensation inconnue ou inédite* » (Andrieu et Burel, 2014, p. 49). Le corps vécu apparaît ainsi comme un lieu interfaciel subjectif où se joue le codage culturel du sensible brut émergeant du corps vivant et, aussi bien, les résistances à faire entrer ce sensible dans les expressions décrites-prescrites du corps.

L'un des intérêts de cette topique est d'attirer l'attention sur les résonances, sur les voies de passage entre les trois corps. Le sensible brut émergeant du corps vivant dans le corps vécu peut tendre à être rapidement codé suivant les normes du corps décrit mais peut aussi se former en conservant pour une part son énigmaticité pré-représentationnelle. On peut alors supposer comme une « zone basse » du corps vécu, zone qui reste proche du corps vivant, où ce qui vient de ce dernier se réduit difficilement aux descriptions instituées du corps. Ce questionnement des modalités d'émergence – ou d'émersion dans la terminologie d'Andrieu – du corps vivant dans le corps vécu est au centre de l'émergiologie : « *une science réflexive née de l'émersion des sensibles vivants dans la conscience du corps vécu* » (Andrieu et Burel, 2014, p. 48).

Pour plusieurs raisons, l'entretien d'explicitation (EdE) constitue une technique de construction de données appropriée pour explorer cette zone basse du corps vécu du chercheur au cours de son activité d'élaboration théorique.

Cette technique d'inspiration phénoménologique vise, à travers des questions orientant l'attention de l'interviewé, à la détourner tout d'abord des différents discours quasi automatiques qui recouvrent son agentivité dans le vécu qu'il a accepté d'explorer. L'interviewé est invité en EdE à mettre entre parenthèses ce qu'il pourrait dire du contexte de son action, de son évaluation subjective de celle-ci, de sa légitimité selon lui, de l'intention consciente présidant à sa réalisation. Ce qui reste à décrire, une fois mis de côté ces quatre « satellites de l'action », c'est telle ou telle action spécifique qu'il a vécue. L'EdE

ne vise donc pas une classe de vécus dont on ne peut parler qu'en général mais, à chaque fois, un vécu passé singulier. Par exemple, si l'interviewé est un cuisinier, il ne s'agit pas de l'aider à décrire comment il procède en général pour réussir cette sauce, mais comment il a fait ce jour-là. Le plus souvent, au début, rien ne vient à l'esprit du cuisinier dont le rapport à la mémoire est, très classiquement, de chercher à saisir le souvenir par un effort de volonté. Les questions qui lui sont adressées vont l'aider à se donner un autre rapport à la mémoire : celui du laisser-revenir sur le monde du sensoriel. Ce laisser-revenir ou « évocation » lui permet d'accéder en quelque sorte à la mémoire de qui perd ses clés et les retrouve. Chacun a l'expérience de chercher ses clés en vain et puis, soudain, de détendre son volontarisme et de laisser revenir, par exemple, un reflet fugace sur du bois sombre qui fait surgir à la mémoire l'endroit où les clés ont été déposées. L'évocation d'une action passée repose ainsi sur un déplacement de ce que Vermersch nomme une « position de parole formelle », centrée sur la description d'une classe d'action en général, préstructurant le souvenir, à une « position de parole incarnée » centrée sur la description d'une action singulière et spécifiée dont le souvenir se donne à travers l'imprévu de ce qui émerge sur un mode sensoriel. Il y a là un « renversement sémantique » : ce qui est renversé, c'est le mouvement courant

qui part d'un discours sur la chose, qui donc la détermine avant d'avoir été reconnue (ou encore qui plaque le général avant d'avoir accueilli le singulier) [C'est là] un changement de mouvement dans l'attention entre l'aller chercher (en particulier à partir du langage pré existant) et l'accueillir qui part d'une écoute (...) du vécu expérientiel (Vermersch, 1996, p. 14).

Précisons que ce qui émerge alors est le plus souvent construit ou symbolisé pour la première fois sur le plan verbal plutôt que reconstruit : le cuisinier sait faire mais n'a jamais eu à verbaliser les finesses de son action. Si l'on sait depuis Piaget qu'il est possible de réussir sans comprendre ni savoir dire ce qu'on fait, l'EdE apporte justement la possibilité de verbaliser ce faire en s'appuyant sur la capacité du langage de décrire des vécus dont il était absent. Cette technique peut notamment conduire à la description de niveaux de détail très fins, en guidant notre cuisinier dans la focalisation de son attention jusqu'au niveau où il repère que la réussite de sa sauce dépend de ce petit mouvement de sa main au moment où apparaissent ces petites bulles dorées à la surface. Ce qui apparaît là n'est pas, bien sûr, le corps vivant lui-même mais l'émergence du corps vivant dans la conscience du corps vécu. Ajoutons, quant au champ d'applicabilité, que ce type d'éclairage peut concerner toutes sortes d'actes : actes matériels, comme la réalisation d'une sauce, l'arbitrage d'un match sportif, etc. mais aussi actes mentaux, par exemple mémoriser une grille de chiffres ou, comme l'a montré Petitmengin (2003), favoriser l'émergence d'une intuition professionnelle.

La présente recherche se rapproche de ce dernier cas de figure : je souhaite explorer via l'EdE les actes mentaux du chercheur, dans leur dimension corporisée dont la description est favorisée par l'évocation, la position de parole incarnée, le renversement sémantique. Le pari est que l'EdE permette d'explorer ces actes mentaux corporisés jusque dans la zone basse du corps vécu. Certes, le chercheur tournant son attention vers sa propre activité d'élaboration théorique peut n'y voir qu'une activité purement conceptuelle sur un fond

corporel discret voire absent, ce qui renvoie aux représentations courantes des conditions de l'objectivité (Andrieu, 2011). Mais il n'est pas rare non plus qu'il ressente plus ou moins clairement des tensions ou des détentes musculaires associées à ses tribulations intellectuelles et à leurs aléas, qu'il appréhende un fond sensible plus ou moins combattif ou paisible, entre fraîcheur tonique et résignation crispée, bref : qu'il repère plus ou moins clairement des actes mentaux corporalisés qui colorent, soutiennent et orientent la forme et le fond de sa pensée scientifique en construction.

DE LA DÉ-TRESSE À LA TRESSE

Doté d'une orientation d'ensemble (explorer la participation du corps du chercheur à ses élaborations théoriques), d'un cadre théorique général (l'émergiologie) et d'une technique (l'EdE), il me fallait encore un référentiel théorique plus spécifique afin, d'une part, d'identifier jusqu'à quel niveau de détail approfondir la description en EdE des actes mentaux corporalisés du chercheur et, d'autre part, de constituer une grille de lecture permettant de commencer à interpréter ce qui en apparaîtrait à travers l'entretien prévu. À partir de quelle(s) entrée(s) penser ces actes mentaux corporalisés pour les reconnaître ensuite ?

C'est avec cette question qu'est apparue la désorientation dont j'ai déjà rapidement parlé. Tour à tour, chacune des entrées envisagées¹, ayant en commun de questionner plus ou moins explicitement l'émergence d'une pensée relativement stabilisée à partir d'un fond beaucoup plus mouvant et saturé de corporéité, m'est apparue incontournable, s'est ramifiée en explorations complémentaires et a suscité chez moi des tentatives d'articulation aux autres approches, ce qui a débouché sur une oscillation entre exaltation et découragement, accompagnée de tensions musculaires, de troubles digestifs et d'insomnies. Je connaissais ce genre d'état pour l'avoir vécu au début de ma thèse et ultérieurement, lors d'une nouvelle recherche, mais m'en souvenir ne m'empêchait pas de rester désorienté. Ce dernier terme est d'ailleurs un euphémisme pour décrire de tels vécus qui peuvent être rapprochés de ce que Freud (1993) nomme *hilflosigkeit*, ce qu'on peut traduire par état de détresse et qui correspond au débordement des excitations chez le bébé encore incapable de les maîtriser. Ce rapprochement d'un vécu de chercheur et d'un vécu de bébé ne surprendra pas le lecteur informé du point de vue psychanalytique selon quoi les âges psychiques les plus anciens continuent à sous-tendre la vie adulte, aussi bien comme entraves ou comme ressources. Pour ma part, passant en mode plus réflexif et cherchant à comprendre les vécus à la fois corporels, affectifs et épistémiques dont j'étais le siège, et les considérant en fait comme une aubaine pour ma recherche, je me suis repenché sur la manière dont le bébé sortait de l'*hilflosigkeit* – ceci afin d'aborder par le biais d'un détour théorique ce qui m'en sortirait moi-même.

La piste la plus directement utilisable m'a été fournie par le travail de Bion. Il est classique en psychanalyse de considérer que la détresse du bébé, envahi d'impressions sensorielles trop fortes, dispersées et immaitrisables, est progressivement contenue par le « sein

¹ J'ai notamment hésité entre la soma-esthétique de Shusterman, la connaissance incarnée de Varela, les enveloppes du penser d'Anzieu, les pictogrammes d'Aulagnier, la fonction alpha de Bion, etc.

maternel » qui correspond au sein nourricier lui-même mais, aussi bien, à la présence et la sollicitude de la mère (c'est-à-dire la personne qui materne). Plus spécifiquement, Bion nomme « éléments bêta » les impressions sensorielles des expériences émotionnelles de détresse, alors que le psychique et le somatique ne sont pas encore différenciés. Ces éléments sont « *comme un nuage de particules capables de s'assembler (...) comme un nuage d'incertitude (...) à la recherche d'un contenant* » (Bion, 2011, p. 43). Ce contenant, c'est la mère qui le fournit au bébé : elle accueille les éléments bêta qu'il projette en elle, les digère – Bion compare souvent la pensée à la digestion – et les lui renvoie sous des formes plus rassurantes et rassemblées, que Bion nomme « éléments alpha ». Pour la mère, si tout se passe bien, la détresse du bébé ne fait pas chaos ; elle fait sens. De sorte que sa fonction alpha « *peut organiser ces impressions sensorielles en éléments alpha* » (*Ibid.*) ; elle transforme les éléments bêta projetés en elle par le bébé en éléments alpha que le bébé peut, en retour, introjecter, faire siens. Graduellement, au fil des transformations des éléments bêta en éléments alpha, l'enfant se constitue sa propre fonction alpha interne et devient de moins en moins dépendant de la fonction alpha de la mère. Il passe de la détresse, de la dispersion chaotique des éléments de son vécu, à la tresse ou au tressage à la fois avec sa mère et en lui-même à mesure que ses impressions sensorielles chaotiques se relient et s'organisent en proto-sens.

Ce processus m'apparaît éclairant ici pour au moins deux raisons.

D'une part, le travail du chercheur (et le mien en premier lieu) comprend bien des moments où il est confronté, pour reprendre les termes de Bion, à un « nuage de particules capables de s'assembler » mais qui ne le sont pas encore, à « un nuage d'incertitude » chargé d'angoisse, d'émotions intenses et de sensations corporelles inconfortables le conduisant, comme le bébé, à se mettre « à la recherche d'un contenant » (une personne, un livre, un groupe de pairs, etc.) capable de lui apporter une réassurance favorable au travail de pensée. La propre fonction alpha du chercheur peut aussi suffire à lui procurer ce contenant sans qu'il ait à le chercher à l'extérieur, mais sans qu'il puisse pour autant faire l'économie d'un temps de confrontation, non pas détachée mais sensible, voire douloureuse, à l'incertitude de fond des commencements.

D'autre part, ce processus de formation des éléments alpha à partir des éléments bêta me semble contribuer à l'intelligibilité de l'émergence du corps vivant dans le corps vécu, du passage d'un sensible brut éprouvé comme non-sens imbibé d'impressions sensorielles à un proto-sens fourni par les éléments alpha. Les éléments alpha font déjà partie du corps vécu en ce qu'ils apportent au sujet une proto-organisation sensible, mais ils ne relèvent pas encore du corps décrit dans la mesure où ils restent en deçà du langage verbal et des codages culturels qui ne sont intégrés qu'ultérieurement. Rappelons-nous qu'il est question ici du psychisme du bébé² et de ce qui en subsiste dans l'adulte. De ce point de vue, les

² Il faut ici désamorcer un glissement fréquent entre, d'une part, les résultats d'études montrant que, dès la naissance, le bébé est déjà pris dans un réseau complexe de codes socio-culturels notamment linguistiques et, d'autre part, la représentation qu'on croit pouvoir en tirer que ces codes sont déjà dans le vécu du bébé. Ce glissement adultocentrique invisibilise les processus abordés par Bion et d'autres de passage graduel, dans

éléments alpha relèvent d'une zone basse du corps vécu où la force gravitationnelle du corps décrit est encore très faible. Dans le cadre de ce texte, c'est alors la formation d'éléments alpha dans cette zone basse qu'il s'agit d'explorer à travers l'EdE.

Mais à quoi reconnaître des éléments alpha lors d'une exploration par un chercheur de ses propres actes mentaux ? Revenons à la relation entre mère et bébé à travers quoi le second devient progressivement capable d'introjecter la fonction alpha de la première. Pour Bion, la capacité de rêverie de la mère constitue le prototype de sa fonction alpha. « *Quand la mère aime son enfant, avec quoi le fait-elle ? Si je laisse de côté les voies proprement physiques de communication, j'en arrive à penser que son amour s'exprime par la rêverie* » (1991, p. 53). Il ajoute que « *la capacité de rêverie de la mère est l'organe des sens qui reçoit la moisson de sensations de soi acquises par le conscient du petit enfant* » (1992, p. 132). La rêverie apparaît ainsi moins comme une interprétation, au sens raisonné du terme, que comme une modalité de l'attention capable d'accueillir tout ce qui émane du bébé et d'imaginer un sens à ce qui est, pour lui, inorganisé. C'est en quelque sorte une digestion psychique des éléments bêta du bébé qui lui sont redonnés sous forme d'éléments alpha rendus assimilables par leur passage à travers la subjectivité, la fantasmagorie maternelle. Le caractère onirique de la fonction et des éléments alpha se retrouve dans les passages suivants : « *il m'a paru utile de postuler une fonction alpha qui convertirait les données des sens [les éléments bêta] en éléments alpha et procurerait ainsi à la psyché le matériel des pensées du rêve* » (1992, p. 131) ; ce sont les éléments alpha « *qui permettent la formation et l'utilisation des pensées du rêve* » (2011, p. 28). Bien entendu, le rêve dont il est question ne se réduit pas au rêve nocturne : Bion parle de « *la fonction alpha de l'homme, dans le sommeil ou à l'état de veille* » (1991, p. 35). En somme, à partir des éléments bêta accueillis par la mère, sa capacité de rêverie, sur quoi repose sa fonction alpha, renvoie au bébé des éléments alpha qui sont à la fois considérés comme formant des pensées du rêve et des proto-significations. Sur le versant onirique, Meltzer (1993) prolonge Bion et considère les éléments alpha comme « *des symboles qui peuvent être utilisés dans la liaison d'une forme narrative comme les mythes* » (p.98). Quant au versant proto-signifiant, Bion l'évoque comme suit : « *pour qu'une expérience puisse être utilisée comme modèle, les données des sens doivent avoir été transformées en éléments alpha susceptibles d'être emmagasinés et mis à la disposition de l'abstraction* » (1991, p. 94). Nous en arrivons à comprendre avec Bion et Meltzer les éléments alpha comme des modèles symboliques à la disposition d'élaborations ultérieures plus abstraites.

La zone basse du corps vécu que je souhaite explorer semble donc peuplée d'éléments préverbaux qui peuvent « être utilisés comme modèles » d'apparence symbolique sur lesquels le chercheur étayera l'élaboration de formes narratives et argumentatives qui correspond à terme au degré de sophistication attendu dans son métier. Cette notion de formes préverbales sur quoi étayer la pensée théoricienne aurait certes pu être abordée à partir d'autres auteurs mais, de mon point de vue, le passage par Bion a l'avantage d'être

les premières années de la vie, de l'informe (aussi bien du sens que du corps vécu) à la forme (codages sociaux du sens et du corps).

éclairant dans le contexte expérientiel des couches profondes fortement affectivées et corporéisées de la psyché adulte.

AUTO-EXPLICITATION

Alors que je me laissais travailler par Bion, j'ai vécu une expérience fugace, étrange et constructive que j'ai décidé d'explorer en réalisant une auto-explicitation. Cette technique, telle que je la pratique, est une application à soi-même de l'instrumentation de l'EdE. Je l'ai utilisée spontanément alors que je me familiarisais avec l'EdE et que je souhaitais tester sur moi-même la pertinence des questions et relances que j'envisageais de poser à mes interviewés. Peu à peu, cette utilisation de l'EdE en auto est devenue un mode de construction de données à part entière donnant lieu à publications (Lesourd, 2006, 2007) et à débats avec Vermersch (2007) qui avait déjà travaillé la question d'une autre manière. Ces débats s'inscrivent plus largement dans le courant de recherches sur les approches dites « radicalement en première personne » (Depraz, 2014) : « où un chercheur prend pour objet d'étude son propre vécu » en adoptant successivement deux postures : « celle d'informateur qui produit une description de son vécu ; celle de chercheur qui organise, évalue, analyse, les verbalisations qu'il a produites » (Vermersch, 2014 b, p. 197).

Concrètement, pour produire une description de mon vécu, je procède comme dans un entretien d'explicitation classique, mais en devenant tour à tour intervieweur et interviewé, en tapant questions puis réponses sur mon clavier – et en m'interdisant toute correction après coup autre qu'orthographique. J'ai pu constater que cette alternance intervieweur-interviewé n'entravait en rien la fluidité de l'évocation qui, comme le dit Vermersch, est « robuste » : une personne en train d'évoquer sur le mode sensoriel un vécu passé peut interrompre son évocation pendant un laps de temps variable (parfois plusieurs minutes) et s'y replonger ensuite sans en perdre le fil.

Dans ce temps d'auto-explicitation, les difficultés déjà mentionnées de la rédaction du présent article sont d'abord décrites, puis l'interviewé se centre sur l'expérience qui vient d'être qualifiée d'étrange et constructive, expérience que les questions l'aident à présentifier. En évocation de ce vécu spécifique, l'interviewé en arrive à un moment d'incertitude devant son ordinateur après quoi il s'est assoupi un moment.

Question 7 - Alors, on va explorer ce moment si tu es d'accord.

Réponse 7 - Oui. Alors je m'endors à moitié, j'entends les bruits de la maison et de la rue, ils sont faibles et pas gênants. J'ai les yeux fermés et je suis bien installé, ma tête penchée en avant...

Q8 - Et qu'est-ce qui se passe pour toi alors ?

R8 - J'ai une sorte de... tissus de fond qui est fait des impressions liées à mon article et je dois avoir des moments d'endormissement, des fois c'est une rêverie, d'autres fois du vrai sommeil, mais très court, l'ensemble a duré peut-être 15 à 20 mn... Et à un moment j'ai une l'idée qui m'est venue et une sensation de... détente...

Q9 - Je te propose, si tu en es d'accord, d'explorer tout cela au ralenti. On peut même faire un arrêt sur image si on veut...

L'interviewé décrit alors son « tissu de fond » : « c'est mouvant, pas comme une tapisserie qui raconte une histoire. Il y a l'impression d'être happé par une idée qui débouche sur moi en train de sculpter quelque chose ou de donner forme à de la terre sur un tour de potier, et une autre idée qui me tire ailleurs et qui est aussi bien que la première et une autre direction encore, et derrière, il y a d'autres sculptures en train de se faire, un peu plus floues, à quoi j'ai pensé la veille ou l'avant-veille » (R9). Cependant, l'interviewé ne se voit pas vraiment sculpter : « C'est une façon d'exprimer (...) C'est juste que j'ai une idée de direction d'écriture de cette recherche et que je pressens comme un mouvement de modeler la matière, les éléments que j'ai ou dont je vais avoir besoin » (R10). Il ne s'agit pas là d'une pensée verbale : « je n'ai pas vraiment de mots dans la tête, c'est plutôt des schémas d'impression de faire de la recherche, et là il y a tellement de schémas que j'ai l'impression d'un truc confus, je m'y perds, ce n'est pas agréable, c'est déprimant et angoissant » (R12). Tout se passe comme si le tissu de fond imageant la recherche en cours et situé « un peu devant moi dans mon espace mental » (R14), se détissait en se tissant. Puis une discontinuité surgit dans le vécu évoqué.

R16 - Et là, j'ai un moment d'absence, je dois dormir réellement pendant un court instant...

Q17 - Explorons ce moment de sommeil si tu en es d'accord.

R17 - Oui... C'est juste que j'ai une absence et un peu plus tard, je me sens émerger, je suis conscient, toujours les yeux fermés dans mon fauteuil mais conscient.

Q18 - Alors, tu es en train d'émerger du sommeil...

R18 - J'émerge d'un état plus dense et sombre, pas sombre-déprimé, juste sombre. C'est comme de la purée agitée de mouvements dans un grand récipient par une nuit sans lune (rire).

Q19 - Et c'est situé aussi quelque part dans ton espace mental, comme le tissu ?

R19 - Non, c'est un espace mental autre et d'ailleurs, je ne sais pas si c'est mental, c'est en même temps corporel, je sens mon corps lourd et brassé aussi mais aucune pensée intellectuelle là-dedans.

Q20 - Je te propose de rester un peu sur l'impression de la purée dense, lourde, brassée dans un grand récipient... Qu'est-ce qui se passe pour toi à ce moment-là ?

R20 - Ce qui se passe c'est que c'est moi qui suis brassé. Je ne suis pas à distance comme avec le tissu, quand je suis dans une sorte de rêverie.

Q21 - Ca fait quelle sensation ?

R21 - C'est agréable ! C'est très rassurant, je suis dense, le récipient est grand, c'est chaud et ça bouge régulièrement en tournant.

Q22 - Et en dehors du récipient, il y a quelque chose ?

R22 - Peut-être mais moi je suis juste dense, chaud et brassé...

Q23 - Et comment ça se passe quand tu en émerges ?

R23 - Bah, l'espace mental réapparaît avec en plus la sensation de bien-être dans mon corps, avant mon corps est bien installé mais plutôt neutre alors qu'il est plus heureux après...

Puis l'interviewé mentionne qu'à ce moment, lui est venue une idée : « Celle des racines du public intérieur » (R25). Cette idée se structure « assez vite, mais pas clairement en mots. Ça ressemble plus à des mouvements de Tai-chi » (R26). L'interviewé insistant sur le fait que, à ce moment-là, il « ne pense pas vraiment » (R28), l'intervieweur lui propose un changement de position narrative.

Q29 - Est-ce que ce serait plus facile si tu décrivais en disant « ça » pense ?³

R29 - Pourquoi pas... Alors, à ce moment-là, « ça » revoit un moment de ma lecture de De M'Uzan sur le public intérieur, la... forme de l'idée... et ça ondule en passant par l'échange de mails avec [X] à ce sujet et la discussion avec [Y] sur les éléments alpha, et ça prend place dans la forme qui vient du sommeil : un point central comme un caillou qui tombe au centre d'une grande cuve et les ondes qui se développent autour jusqu'au bord et qui reviennent vers le centre. Ou un axe au centre et des pales qui font tourner la purée. Mais c'est pas aussi figuratif que ça.

Q30 - C'est devenu une idée en mots après...

R30 - Oui, « ça » a maintenu l'espèce de forme « point central et ondes autour » et après « je » s'est mis à faire une phrase, je ne me rappelle plus exactement laquelle.

Q31 - En prenant du recul par rapport à ce moment, en revenant maintenant, est-ce que ça t'a aidé par rapport à l'impression d'avant... Tu as parlé d'incertitude, d'angoisse, de déprime...

R31 - Bah, je n'ai pas encore fini d'écrire mais au moins, je n'ai plus l'impression de subir passivement l'avalanche de tous les articles possibles qui me tirent par la manche ou me font des croche-pieds. Je peux mettre de l'ordre dans le chaos ! (rires) Mais le plus

³ Cette proposition de décrire en "ça" et non en "je" m'est venue intuitivement à partir d'un flash de souvenirs composites que je n'ai dépliés qu'après l'auto-entretien. D'abord, une interviewée qui, décrivant son vécu d'un moment-clé dans un tournant de vie, disait "non, pas je chante mais "ça" chante en moi" (Lesourd, 2005, p.64). Ensuite un article de Vermersch (2015) remarquant que le "je", agent des actions, devient trop imprécis lorsqu'on explore l'intrapsychique et qu'il convient, pour rester fidèle au vécu du sujet, de différencier plusieurs sources d'agentivité internes, par exemple le vécu que c'est "ça" et non "je" qui fait en moi.

important c'est qu'il y ait du « ça » comme tu m'as proposé. Décrire non pas en « je » mais en « ça »...

L'auto-explicitation qui précède rend compte tout d'abord d'une évocation en position de parole incarnée d'un vécu passé. Au niveau de détail choisi, les élaborations intellectuelles de l'interviewé lui reviennent sur un mode corporéisé : elles ressemblent à des figurations imagées (le « tissu ») mais qui n'ont rien de statique – l'interviewé souligne à plusieurs reprises des représentations sous-jacentes de mouvements (sculpter, modeler). Nous sommes au niveau d'observation où apparaissent les actes mentaux corporéisés, ou encore la « gestualité psychique » (Lesourd, 2009) sous-jacente aux opérations intellectuelles. Mais, si l'on suit Bion, la constitution d'un élément alpha dans la zone basse du corps vécu devrait correspondre à une forme moins organisée, plus « proto » que ces gestes psychiques. Il s'agirait plutôt, au sortir du microsommeil, de l'image-mouvement de l'axe ou du point central autour de quoi se créent des rotations ou des ondes à l'intérieur d'un contenant ouvert. C'est cette image-mouvement énigmatique qui a servi d'organisateur du « nuage d'incertitude » préalable.

En effet, d'une part, les « impressions des sens » et affects chaotiques d'abord décrits comme générateurs de déprime et d'angoisse ont fait place à un « corps plus heureux » (R23), ce qui n'est pas secondaire. D'autre part, cet élément alpha (si on accepte de le considérer ainsi), se développe progressivement sous forme gestuelle (évoquant des mouvements de Tai-chi) qui sert de « modèle mis à la disposition de l'abstraction » (Bion). Cette abstraction, c'est l'idée des « racines du public intérieur » qui surgit tout à coup – et qui sera développée ci-dessous. Cette idée se construit à partir d'apports variés (lectures, discussions – cf. R29) mais, surtout, « prend place dans la forme qui vient du sommeil » (R29). Notons que c'est à ce moment « ça » (et non plus « je ») qui agit : « "ça" a maintenu l'espèce de forme "point central et ondes autour" » (R30). Ce « ça » correspond, me semble-t-il, à la fonction alpha de l'interviewé – lequel précise que « le plus important, c'est qu'il y ait du "ça" » (R31).

En somme, nous assistons, dans la zone basse du corps vécu, à l'émergence d'une forme contenante (rassemblant des éléments bêta en élément alpha) rêvée par une agentivité archaïque, pré-« je » (la fonction alpha) puis germant, si l'on adopte une métaphore végétale, de manière d'abord non verbale (actes mentaux corporéisés ou gestes psychiques) avant de pousser et, du tronc à la ramure, de se structurer de manière à pouvoir prendre sens dans le cadre codé des descriptions universitaires du corps du chercheur.

LES RACINES RELATIONNELLES DU PUBLIC INTÉRIEUR

Afin d'exposer cette idée, procédons non plus en montant des racines à la ramure mais en sens inverse, descendant. On sait qu'une recherche se structure bien autant à partir d'un public qu'à partir d'un terrain. Certains développements restent à l'état d'ébauche voire n'émergent pas à la conscience du chercheur parce qu'il ne les considère pas comme recevables dans les codes de ses pairs. Et ce public extérieur s'intériorise comme public intérieur, à la fois censeur et soutien – on le voit bien chez les doctorants qui commencent à socialiser leur travail. En écrivant, le chercheur peut pressentir, sous l'activité intellectuelle,

comme la présence de pairs qui, s'étant intériorisés, lui font retour au dedans en souriant de satisfaction ou en fronçant le sourcil à propos de la forme et du contenu de la recherche, ce qui peut en alléger ou en alourdir l'élaboration. Parfois on peut sciemment collaborer avec ces présences, susciter un dialogue intérieur fructueux avec tel collègue. Mais le plus souvent, elles opèrent en tâche de fond de manière peu délimitée ; elles s'agglomèrent à différents dépôts sensibles venus de lectures, d'ambiances de groupes de recherche traversés, etc. Le public intérieur est sans cesse reconstruit à travers l'histoire et l'imaginaire du sujet.

Pour de M'Uzan (1977), qui a proposé la notion dans une perspective psychanalytique, le public intérieur se construit dans un premier temps par intériorisation des figures parentales et, comme celles-ci, il peut être éprouvé comme tantôt menaçant tantôt soutenant. Descendus alors de la ramure aux racines, on peut facilement relier De M'Uzan et Bion en considérant que la mère est pour le bébé son premier public. En transformant les impressions trop fortes et dispersées du bébé à travers sa capacité de rêverie, la mère-premier public, par son dialogue affectif et corporel avec *l'infans*, celui qui ne parle pas encore, consolide chez lui l'élan à s'exprimer devant un autre. De ce point de vue, l'intériorisation par le bébé de la fonction alpha de la mère constitue les racines de son public intérieur : c'est bientôt au dedans de lui que « ça » (sa propre fonction alpha) va répondre à ses propres vécus de détresse en lui offrant autant que possible des éléments alpha, des proto-sens sur quoi s'appuyer pour penser et pour dire. L'idée consiste à poser une continuité entre le haut et le bas de notre arbre métaphorique : entre modes relationnels archaïques (la fonction alpha qui s'intériorise) et ultérieurs (les retours intérieurs des pairs intériorisés) qui, ensemble, constituent le public intérieur d'un chercheur. Il n'y a là nul solipsisme, mais au contraire travail du « commun » dans l'intériorité.

C'est la notion sensible de cette continuité (des racines à la ramure du public intérieur) que m'a apportée l'élément alpha émergent. On aura d'ailleurs noté l'homomorphie entre l'image de l'arbre, à la croissance rythmée par les saisons, et la forme de l'élément alpha : un point central ou un axe vertical générant autour de lui un mouvement circulaire. Via la métaphore de l'arbre, l'élément alpha a servi, comme le disait Bion, de « modèle mis à disposition de l'abstraction ».

Je peux maintenant proposer une relecture de l'aventure épistémique présentée. Confronté à un nouveau champ de réflexion, je n'ai d'abord disposé que d'un public intérieur abstrait (la ramure : les auteurs sur lesquels je pensais m'appuyer) et, malgré l'intérêt de quelques collègues (X et Y dans l'entretien), ma recherche a tourné en rond faute d'élément alpha sous-jacent (de racines). Lorsque cet élément alpha s'est constitué à travers l'immersion « onirique » décrite, l'arbre a poussé : cette recherche s'est structurée et unifiée autour de quelques références en éloignant dans l'ombre les miroitements des autres textes possibles. Et, puisque j'avais la « chance » d'être en difficulté dans mon corps vécu pour cette recherche sur le corps du chercheur, il m'est devenu rétrospectivement évident que mon auto-explicitation, loin de ne constituer qu'un échafaudage à démonter, afin de faire disparaître le contexte de découverte au profit du contexte de justification, était au contraire un moyen de documenter ma recherche en la situant comme approche radicalement en première personne.

CONCLUSION

En soulignant quelques transversalités entre émergiologie et approche psychanalytique et en se donnant, pour les mettre au travail, les moyens d'une exploration expérientielle, cet article a voulu contribuer à la prise en compte des émergences de l'archaïque au fond du corps vécu du chercheur, émergences qui, envisagées comme éléments alpha (Bion), proto-significations corporéisées, sont apparues comme des conditions de possibilité de la recherche. Il semble en effet que, lorsque le chercheur abordant des questionnements nouveaux pour lui, se trouve éventuellement dépourvu de telles proto-significations corporéisées, sa recherche flotte jusqu'à ce qu'il accepte de laisser « ça » les rêver dans la zone basse de son corps vécu. La recherche apparaît comme un processus récursif qui crée ses propres conditions dans les couches archaïques du psychisme du chercheur. Parmi d'autres techniques, l'entretien d'explicitation, utilisé en auto ou sous forme duelle classique, pourrait constituer une voie d'exploration émergiologique documentée des modes de partenariat entre activité intellectuelle et corporéité.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Andrieu B., 2011, « Mon corps, projecteur ou immerseur ? », dans Andrieu (dir.) *Le corps du chercheur*, Nancy, PUN.
- Andrieu B., 2013, « Sentir son corps en première personne : une écologie pré-motrice », *Movement & Sport Sciences*, n° 81, p.91-99.
- Andrieu B. et Burel N., 2014, « La communication directe du corps vivant. Une émergiologie en première personne », *Hermès, La Revue*, n° 68, p.46-52.
- Bion W., 2011, *Éléments de psychanalyse*, Paris, Puf.
- Bion, W., 1991, *Aux sources de l'expérience*, Paris, Puf.
- Bion, W., 1992. *Réflexion faite*, Paris, Puf
- De M'Uzan M., 1977, « Aperçus sur le processus de la création littéraire », dans *De l'art à la mort*, Paris, Gallimard.
- Depraz N. (dir.), 2014, *Première, deuxième, troisième personne*, Bucarest, Zeta books.
- Freud S., 1993, *Inhibition, symptôme, angoisse*, Paris, Puf.
- Lesourd F., 2009, *L'homme en transition. Education et tournants de vie*, Paris, Anthropos.
- Lesourd F., 2007, « Éléments d'une approche psycho phénoménologique du temps imaginé », in *Expliciter* n° 68, p.1-21.
- Lesourd F., 2006, « Contribution à l'étude des actes mentaux menant à l'émergence du sens » in *Expliciter* n°63, p.1-17.
- Lesourd F., 2005, « L'épiphanie comme réorchestration des temps » in *Chemins de formation* n°8, p.56-65.
- Meltzer D., 1993, *Le monde vivant du rêve*, Lyon, Césura
- Petitmengin C., 2003, *L'expérience intuitive*, Paris, L'harmattan.
- Vermersch P., 1996, « Avez-vous lu Piguet ? », *Expliciter*, n° 13.
- Vermersch P., 2007, « Bases de l'auto-explicitation », *Expliciter*, n°69.
- Vermersch P., 2014a, *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.

- Vermersch P., 2014 b, « Le dessin de vécu dans la recherche en première personne », dans N. Depraz (dir.), Première, deuxième, troisième personne, Bucarest, Zeta books.
- Vermersch P., 2015, « La prise en compte des modes d'adressage dans l'entretien d'explicitation augmenté : je, JE, il, elle, ça : l'agentivité au centre de l'autoréférence », *Expliciter*, n°108.

PREMIERS RÉCITS D'UNE AUTOFORMATION PAR LE VOYAGE EN DIALOGUE AVEC
LE MONDE
(HÉLÈNE HAGEL-LOUSTALOT)



Hélène Hagel-Loustalot

lhena.hagel@gmail.com

De l'hôtellerie au travail social, en passant par la sociologie, les voyages et l'anthropologie, Hélène Hagel a surtout envie d'aller à la rencontre des gens. Pendant 15 années entre engagement professionnel et personnel, elle découvre la force d'agir ensemble. Puis, c'est dans le champ de l'éducation populaire qu'elle va continuer à avancer, avec les autres, en tant qu'accompagnatrice en formation.

Aujourd'hui, elle a ouvert « La petite filature », un lieu de rencontres et de formation dans une Ressourcerie, qui se veut une passerelle avec l'université L'aventure continue

DUT carrières sociales avec un mémoire intitulé : "Du tissu au tissu social, étude de l'intime par le tissu"

Master de sciences de l'éducation IFAC avec un mémoire intitulé : "Todo cambia, de la domination au changement ou comment l'espace de formation peut être un espace d'émancipation ?"

Résumé

Cet article met en mots des émotions, des ressentis, des anecdotes liés aux voyages et qui deviennent avec le temps et un regard réflexif, des expériences autoformatrices. Premiers récits et questionnements entre "arrivées" et "départs", entre "porter attention" et "prendre soin", entre le sentiment de "lâcher prise" et le sentiment de "déprise", entre "raconter un voyage" et faire "l'histoire de vie de ses voyages"... autant de souvenirs et de sensations passés qui se transforment silencieusement en humanité entre altérité et engagement

RENCONTRE AVEC UN GRAND VOYAGEUR

Cet article est la suite d'une discussion commencée à Rennes avec Pascal Galvani, alors qu'il intervenait à propos de voyages¹ lors d'un colloque en juin 2017. Lors de ce colloque sur la formation de soi et l'épreuve de l'ailleurs, nous avons évoqué quelques-uns de nos souvenirs de voyages. Pascal m'a proposé d'écrire à propos de voyages, chose que je n'ai jamais faite auparavant. Merci de me l'avoir proposé.

¹ Cf Galvani P. "Processus d'autoformation expérientielle à l'œuvre dans les kairos de six formes de voyages" dans Revue Présences Vol 10 p33-54.

RACONTER MES VOYAGES POUR LA PREMIÈRE FOIS

Avec cet article c'est la première fois que j'écris à propos de mon expérience de l'ailleurs, pourtant, j'ai toujours eu l'impression d'avoir connu cette belle aventure : faire mes bagages et partir. Petite, j'ai le souvenir qu'avec mes parents, nous chargions la voiture et nous partions.

Puis, dès que j'ai pu, j'ai voyagé à ma manière. Ma principale préoccupation entre mes 16 à 30 ans, était de savoir combien de temps je pouvais rester en France, travailler, puis repartir. J'ai voyagé comme volontaire en faisant des chantiers internationaux, comme humanitaire, comme touriste, comme *backpackers* ; j'ai voyagé en voiture, en bateau, en avion, en autocar, en train ; j'ai voyagé en famille, en couple, avec des amis, avec mon frère, seule.

Rapidement, je me suis rendu compte, que quel que soit le voyage que j'entreprenais, il m'était fort difficile de le raconter au retour, voire quasi impossible. Je n'ai jamais eu de blog de voyage et je n'ai jamais partagé mes voyages sur les réseaux sociaux. Il m'est impossible de raconter la chaleur moite et humide d'avant la mousson, l'attente dans les transports en commun, le chef de gare de Bénarès qui affiche la liste des voyageurs sur le wagon en écrasant une banane en guise de colle, la poussière, les villes immenses, le monde, les regards francs et incroyables sourires, une bouteille d'eau partagée, la sueur, les odeurs insupportables, la main d'un enfant dans ma main parce que je lui inspire confiance le temps de traverser une rue, les dizaines d'heures dans les trains, les passages à la frontière, la honte d'être occidentale parfois et la beauté d'une complicité sincère et éphémère souvent.

Il me semble difficile d'écrire et de décrire ce que j'ai vécu en voyage. Je suis dans ces moments entre « *la vie et l'histoire de vie* » comme le précise Alex Lainé. En effet, « *d'un côté le récit de vie se rapproche de la vie, et ce lien de proximité se donne dans le souci de fidélité descriptive qui le caractérise. Tout récit de vie prétend restituer les choses de la vie telles qu'elles se sont fictivement déroulées. Mais d'un autre côté, et de façon toute contradictoire, le récit ne peut pas ne pas sélectionner, choisir, trier et hiérarchiser les événements qu'il rapporte* »². C'est peut-être parce que j'avais pleinement conscience qu'en racontant mes histoires de voyages je serais toujours dans un entre-deux, que j'ai préféré ne rien raconter, ou le moins possible, pour garder intact et entier, le souvenir de l'expérience vécue.

J'ai le sentiment d'avoir été à la recherche de quelque chose sans que je puisse le nommer. Je me suis très souvent laissée porter par les rencontres, les conseils des gens de passage, un fantasme, un livre qui m'aurait donné envie d'aller dans un lieu en particulier. J'apprécie particulièrement le sentiment de « *déprise* » vécue en situation de voyage, « *qui se situe donc à l'inverse des intentions de maîtrise* »³. Le voyage est pour moi l'espace le plus approprié pour me laisser porter, pour vivre à mon rythme, pour écouter mes besoins les

² Alex LAINE « *Faire de sa vie une histoire* », Édition DDB, 2004

³ Hervé BRETON, « *Se former par l'expérience de l'ailleurs* » in *Éducation permanente* n°211, 2017

plus élémentaires, pour vivre avec le soleil, pour accepter plutôt que de lutter, pour ressentir plutôt que réfléchir, pour faire vivre de manière instinctive et pour maîtriser le moins possible de choses, sauf mon sourire.

Je n'ai jamais su si je cherchais ou si je trouvais, en tous cas, j'avais, je ressentais, je vibraï en terres inconnues. Les mots de Siddhartha me reviennent en tête à ce moment.

*Quand on cherche, reprit Siddhartha, il arrive facilement que nos yeux ne voient que l'objet de nos recherches ; on ne trouve rien parce qu'ils sont inaccessibles à autre chose, parce qu'on ne songe toujours qu'à cet objet, parce qu'on s'est fixé un but à atteindre et qu'on est entièrement possédé par ce but. Qui dit chercher dit avoir un but. Mais trouver, c'est être libre, c'est être ouvert à tout, c'est n'avoir aucun but déterminé. Toi, Vénérable, tu es peut-être en effet un chercheur ; mais le but que tu as devant les yeux et que tu essaies d'atteindre t'empêche justement de voir ce qui est tout proche de toi.*⁴

Il m'est impossible de raconter, alors je ne raconte pas. Ou peu. Et j'ai compris une des raisons en lisant Coopman et Janssen. En effet, pour ces auteurs, « la narration de son histoire permet de lier ce qui apparaît comme ruptures et discontinuités en produisant des effets de sens. Mais plus encore, l'identité narrative qui s'en dégage renforce le sentiment d'être en lien avec la Communauté des hommes »⁵. Or, j'ai le sentiment de trouver du sens dans ce que je fais, de me sentir reliée aux autres. L'altérité fait partie intégrante de mes voyages.

J'ai le sentiment qu'en voyage, je sortais de moi-même et que j'étais en fusion avec le monde extérieur. De ce fait, je ne ressentais pas le besoin de raconter pour créer une histoire : j'étais cette histoire. Cette histoire est dans mon corps et fait partie de mes gestes, de mes propos, de mes prismes de pensée.

J'ai le sentiment d'avoir « développé ma disposition à être, à faire, à apprendre et à devenir. Le voyage est pour moi, un puissant levier d'apprentissage expérientiel, de connaissance de soi, des autres, du monde. Il est aussi une expérience socialisante »⁶.

Mais parfois, au détour d'une phrase, je peux raconter que j'ai vécu une année à Pondichéry, que je suis partie seule cinq mois en Guyane, à 19 ans, vivre un voyage initiatique que je n'avais pas appelé comme cela à ce moment-là. Mes voyages me reviennent par bouffée, sans crier gare, en faisant la vaisselle et quand j'entends à la radio allumée dans la cuisine les nouvelles annonçant une révolte à Masaya, au Nicaragua, alors que c'est dans ce village précisément que j'ai passé une semaine incroyable dans ce pays. Je ne crois pas avoir prononcé le mot « Masaya » depuis le mois de novembre 2004. Quinze années après me reviennent des images de parc central, de vendeurs de sucreries et de café

⁴ Herman HESSE, *Siddhartha*, 1922

⁵ Anne-Laurence COOPMAN et Christophe JANSSEN « La narration de soi en groupe : le récit comme tissage du lien social », *Cahiers de psychologie clinique*, 2010/1 (n°34), p 119-134

⁶ BERTRAND, TEYRAS et HERCE, « La place du voyage chez les compagnons du Devoir », in *Éducation permanente* n°211, 2017

soluble, d'enfants qui jouent à l'ombre sous une chaleur écrasante avec des roues de vélo. Les images sont fugaces. Cela dure très peu de temps. Juste le temps de sourire et de m'évader pendant mon quotidien.

Il y a « partir » avant de « voyager »

Partir sans avoir de regret, ni au départ de chez soi ni en quittant un lieu que l'on a apprécié. Partir, pour ma part, est un acte de grande liberté. Partir, c'est avoir l'audace de tout laisser, tant les meubles, que les habitudes, que les émotions et les gestes de tous les jours, ainsi que les personnes avec qui l'on vit quotidiennement. Partir, c'est faire le tri de ce que l'on souhaite mettre en cartons et donc qu'on retrouvera, de ce que l'on emmène, de ce que l'on jette, de ce que l'on donne. Partir, c'est aussi dire au revoir sans jamais être sûre de revoir les personnes que l'on aime. Partir, c'est prendre le risque de briser à jamais un quotidien qu'on ne retrouvera pas au retour. Partir, c'est pour moi, un acte de légèreté tant matérielle qu'émotionnelle. Partir, c'est avoir la pleine conscience que nous nous suffisons à nous-même. C'est accepter d'être notre meilleur ami et notre pire ennemi. Et inversement. C'est un acte fort paradoxal de rompre et de construire en même temps. Partir, c'est vivre dans le présent : juste avant, c'est rester ; juste après, c'est arriver.

Je reprends une idée de David Le Breton selon laquelle le voyage permet de « *disparaître pour échapper aux contraintes [...] on prend la clé des champs* ». Il précise qu'on laisse derrière soi une multitude de contraintes et de responsabilités, son histoire et ses soucis. On devient en voyage la personne qu'on a envie d'être : « *il est de sa seule initiative – écrit-il – de se dévoiler et de donner des informations à ce propos à ceux et celles qu'on croise sur les sentiers. Il n'est plus nécessaire de soutenir le poids de son visage, de son nom, de son statut social* »⁷.

Au vu de ces mots, je peux affirmer que voyager m'a rendue libre d'être et de penser. Cette liberté est en moi désormais. Comme tout apprentissage, j'ai essayé, j'ai recommencé, j'ai échoué, j'ai retenté et j'ai trouvé ce qui me correspondait le mieux.

Et, en écrivant cet article, je pense qu'un de mes plus grands actes de liberté fut ma capacité à m'étonner et d'apprendre par l'étonnement. Les propos de Joris Thievenaz illustrent mon ressenti : « *L'étonnement marque la désorientation, l'absence d'un système de réponses disponibles pour faire face aux changements, et en même temps l'amorce d'une réorientation, la relance de l'activité dans une autre direction. Dès lors, la capacité du sujet à s'étonner des situations qu'il rencontre et à cultiver un rapport d'étrangeté envers elles constitue pour lui la possibilité d'apprendre et de se développer tout au long de sa vie* »⁸.

⁷ David LE BRETON, « Marcher avec des jeunes en rupture », in *Éducation permanente* n°211, 2017

⁸ Joris THIEVENAZ, « Repérer l'étonnement », in *Éducation permanente* n°200, 2014

La période de ma vie durant laquelle j'ai voyagé, correspond à celle où j'exerçais le métier de travailleuse sociale. Puis, après mes voyages et de nombreuses étapes professionnelles et personnelles, j'ai décidé d'être formatrice pour adultes, ce que je nomme « accompagnatrice à la formation » étant donné que je ne forme personne mais que j'accompagne les personnes à se former elles-mêmes. Je pense aujourd'hui que c'est grâce à cette capacité d'étonnement que j'en suis arrivée à ce métier. Je reprends à mon compte les propos de Guy Jobert et Joris Thievenaz : « *La première source d'étonnement de l'homme est son existence, et d'une certaine façon, le rôle de la formation est de prolonger et d'accompagner cet étonnement. Il s'agit en effet d'aménager les conditions pour faire en sorte que cette source de créativité et d'expérience ne se tarisse pas car on sait que la vie use les premiers étonnements* »⁹. Aujourd'hui, je mets à profit cet apprentissage de la liberté et de considérer la vie comme un terrain d'expériences, dans chacun de mes actes.

Partir n'est pas un acte difficile à faire pour moi, mais, « étonnamment », j'ai très peu de souvenirs de départs, et beaucoup de souvenirs d'arrivées. Mes arrivées, celles des amis qui venaient nous rendre visite en Inde, l'arrivée de mon frère que j'ai attendu à Chennai pendant presque deux jours. J'aime l'attente de l'arrivée, or je n'aime pas l'attente des départs.

Parfois, je me suis surprise à être ravie intérieurement du retard de la personne que j'attendais pour prolonger cette douce attente. Je vis cette attente comme une promesse. La promesse que le temps passé sera bon.

Entre départs et arrivées, il y a ce que Laurence Cornu appelle « *le retour chez soi et voyage sans fin [...] il est parfois difficile de revenir de loin. Il faut du temps, un temps indéterminé [...] même pour un voyage d'un jour, on sort de chez soi, puis l'on revient, et en repassant le seuil de chez soi qui symbolise le retour à soi, la conscience recueille ce qu'elle a recueilli dehors. Retour : écriture, pour relire le réel, soi et l'autre, pour lier réel et imaginaire et symbolique pour pouvoir faire passation de son passage, sans doute. Mais l'on peut aussi alors s'aviser que le voyage terminé est un voyage sans fin : une fois mis en voyage, le cheminement continue, autrement, avant une autre fois. Faire un voyage, ce serait d'aller voir « au bout » en commençant par le bout de la rue, au bout du monde, au ce qui fait son premier monde* »¹⁰.

J'ai vécu une multitudes d'arrivées. J'ai, aujourd'hui en tête notre arrivée à Hong Kong par le train de Guangzhou. Nous étions arrivés à la gare à Kowloon. Un ami nous attendait sur le quai. Sa présence était irréaliste, pourtant, il était là. Nous avons pris le bateau à Kowloon découvrant une vision magnifique de la ville accrochée aux montagnes, avec l'impression que les bâtiments sont construits dans la mer.

⁹ Guy JOBERT et Joris THIEVENAZ, « *L'homme demirans ou l'homme qui s'étonnant devient connaissant* », in *Éducation permanente* n°200, 2014

¹⁰ Laurence CORNU « *Voyage et formation : traversées, passages, passations* » in *Éducation permanente* n°211, 2017

J'ai en tête mon arrivée à Cayenne. L'avion n'avait pas de place pour atterrir et tournait au-dessus de l'aéroport le temps qu'un avion ne décolle. Je voyais un minuscule point marron dans un océan de vert. Je voyais l'Amazonie, loin, immense, majestueuse qui s'étendait sans qu'on n'en voie les limites.

J'ai en tête mon arrivée au Nicaragua. Nous avons suivi la panaméricaine en autocar depuis le Costa Rica. Cette route longe la côte pacifique et les points de vue sont imprenables. Nous avons franchi la frontière à pied, attendu des heures entre les deux pays, le temps qu'on vérifie nos papiers. Il faisait une chaleur écrasante, les douaniers étaient souriants et, soudain, on entend au loin « *Bienvenida !* » fort chaleureusement.

J'ai en tête l'arrivée à Luang Prabang par le bateau, en descendant le Mékong depuis deux jours. J'ai le souvenir d'une cité magnifique aux couleurs rouges et or, aux temples le long du fleuve avec leurs marches qui allaient jusqu'aux quais, de la vie quotidienne au bord de l'eau.

J'ai encore tellement d'arrivées en tête, mais je vais en raconter deux qui m'ont marqué particulièrement.

Calcutta par le Coromandel Express

Nous avons pris le train Coromandel Express de Chennai dans le sud-est de l'Inde, à Kolkata, dans le nord-est de l'Inde. Ce train suit la côte orientale de l'Inde, du nord au sud. Nous étions restés une trentaine d'heures dans ce train. Notre voisin de cabine était un jeune homme qui allait à Kolkata pour passer son concours de médecine. Nous avons passé plusieurs heures à lui faire réviser des notions de médecine. Nous avons parlé de nombreux sujets : de religion, de mon athéisme, de la vie en couple en France et de sexualité, de l'amitié. En écrivant ces mots, je me rends compte à quel point ces discussions ont été possibles uniquement parce qu'on savait qu'on ne se reverrait pas. Le fait de savoir qu'il y a une fin très proche du moment de la rencontre permet d'apporter une autre intensité aux mots. J'ai souvent vécu cette expérience en voyage : la dimension éphémère de la rencontre apporte de la puissance à mots et aux sujets choisis ainsi que de la profondeur à l'échange.

Nous sommes arrivés à destination vers 5 heures du matin. Ce qui m'a le plus étonnée, c'est que la gare de Kolkata était déjà dans un état d'agitation intense. Je n'avais jamais vu autant de personnes en si peu d'espace. Mais, je crois que c'est la première fois que je voyais autant de monde avec si peu de bruit, en Inde. Il n'y avait pas encore de musique, pas de crieurs, peu de vendeurs... Nous sommes sortis de la gare, nous avons marché dans une relative fraîcheur et on entendait la clameur de la ville. La gare Howrah est très proche d'une rive du fleuve Hooghly, et cette partie de la ville est reliée à l'autre partie de la ville par le pont de Howrah. Nous avons franchi ce pont, et à cette heure bien matinale, il était déjà rempli de véhicules qui ne pouvaient pas avancer. Nous marchions, heureux d'être à pied et, entre l'odeur lourde et écœurante du fleuve et de la ville, une odeur de fleurs arriva jusque dans nos narines. En franchissant le fleuve, sur les quais, entre embouteillages, bruits, pollutions, surpopulation et fleuve encombré, nous découvrions le marché aux fleurs

de la ville. Des fleurs. Des millions de fleurs. Une mer de fleurs. Et des couleurs comme je n'en avais jamais vu. Des fleurs fraîches entassées dans des corbeilles en osier. Des fleurs de toutes les tailles. Des centaines de mètres de fleurs coupées du jour.

Je me souviens de l'odeur des pots d'échappement à l'entrée du pont, et d'aller vers l'odeur des fleurs à l'autre bout du pont. Je me souviens d'avoir été émerveillée par ce contraste si saisissant. Je me souviens de l'étonnement vécu et ressenti. Cet étonnement a participé à ma compréhension du mot « ambivalence ». Ce pont symbolisait pour moi « l'ambivalence de la vie ». En cheminant sur ce pont, j'ai réalisé à quel point la vie est construite dans cette ambivalence : elle est puanteur et odeur sucrée des fleurs ; elle est le bruit des voitures sur le pont et la douceur de vivre sur les quais au marché aux fleurs ; elle est citadine et elle est nature. J'ai appris en Inde la notion de « juste milieu » sachant qu'on passe d'un extrême à l'autre sans cesse : extrême social, patriarcal et racial. De passer de l'un à l'autre en un coup d'œil, m'a apporté un équilibre intérieur que j'ai toujours en moi aujourd'hui. Je me souviens de découvrir Kolkata à l'aurore, et ce jour qui se levait sur la ville est pour moi, une révélation. Mes pas sur ce pont m'emmenaient vers une compréhension du monde nouvelle.

Pondichéry par The East Coast Road

Nous étions à l'aéroport de Chennai en Inde du Sud, en train d'attendre mon frère. Il était venu nous rejoindre en vacances à Pondichéry où nous vivions depuis presque une année. Son avion avait deux jours de retard et nous n'avions pas d'indications à l'aéroport sauf que tout allait bien. Nous attendions assis dans l'herbe desséchée face à la sortie des passagers. Il faisait une chaleur étouffante. Nous buvions des boissons fraîches à la sauvette, nous mangions des fruits achetés à des vendeurs qui ont cette esplanade comme territoire de commerce. Nous n'avons pas bougé pendant 24 heures, assis à l'ombre d'un très grand palmier en plastique jaune d'or avec des petites lumières au bout de chaque branche et qui reste allumé toute la nuit. C'était notre phare dans cette nuit très particulière. Nous n'avions rien prévu n'ayant pas imaginé attendre aussi longtemps. Nous nous sommes assoupis jusqu'au moment où un enfant des rues est venu nous réveiller pour nous dire que l'avion que nous attendions avait atterri en pleine nuit. Comment savait-il que nous attendions cet avion précisément ? C'est ce que j'appelle « la magie de l'Inde ». Ce genre d'anecdote est très fréquente en Inde. Nous retrouvions donc mon frère, heureux et totalement dépaysé après un voyage aussi long. Nous étions heureux d'être à la lumière du palmier jaune d'or, nos yeux pétillants et rieurs de nous retrouver après tout ce temps.

Dans la foulée de son arrivée, nous avons pris un bus de nuit pendant quatre heures, avec une musique de Bollywood qui hurlait dans nos oreilles. La plupart des personnes arrivaient tout de même à dormir et le chauffeur klaxonnait quasi en continu pendant toute la durée du trajet. Le klaxon était relié à une longue tige fine, coincée entre le genou du chauffeur et sa portière. Je me souviens de m'être dit combien ce bruit tellement fort était hypnotisant. Hypnotisant parce tout mon cerveau était pris dans ce bruit et je ne pouvais pas réfléchir, pas parler, pas avoir une pensée cohérente. Ce bruit, comme tant de fois en Inde, rend le réel irréel. Le bruit atténue la chaleur et la pauvreté. Le bruit est hypnotisant voire

anesthésiant. C'est un anesthésiant de la cité. Le bus était une immense boîte sur roues, qui roulait à vive allure sur la seule autoroute indienne de l'époque (The East Coast Road) sans se soucier des personnes marchant sur le bord de la route ni des animaux.

À l'aube, nous sommes arrivés à la gare de bus Pondichéry à quelques kilomètres de notre appartement. Là, comme par miracle, nous retrouvions nos vélos que nous avons déposés quarante heures plus tôt dans le parking à vélos. Le miracle indien avait encore opéré sachant que, ayant oublié nos cadenas, nous avons laissé nos vélos dans les milliers de vélos garés à cet endroit : ils n'avaient pas bougé à notre retour. Pas été volés non plus. Nous sortions de ce bus avec des airs dans la tête qui tournaient en boucle et des lumières qui continuaient à clignoter sous nos paupières, nous retrouvions nos vélos et nous achetions un *chai* pour tenir la dernière heure qui nous restait avant de fermer nos yeux.

Sur nos vélos, nous jouissons des rues qui s'éveillaient. Il y avait très peu de bruit, il y avait des odeurs d'encens qui brûlait en offrandes aux statues représentant des divinités et des odeurs de fleurs fraîches accrochées en colliers aux tableaux et autres objets représentant des dieux. La ville était endormie, il y avait encore des personnes qui dormaient par terre, dans la rue ; des chiens errants passaient de poubelle en poubelle ; les premiers vendeurs poussaient leur chariot de fruits et légumes très bien présentés ; les vendeurs de *chai* et d'*igglis* préparaient leurs mets tous les cent mètres. Ça sentait aussi les égouts parce que nous étions aux alentours du canal desséché de Pondichéry. Toutes ces odeurs matinales étaient le signe que le pays se mettait en route. Nous profitons de la fraîcheur de l'aube très agréable. Tranquillement, nous avançons à vélo, les yeux fatigués mais tellement sereins. Les femmes étaient courbées en deux pour préparer un feu ou pour balayer leur devant de porte avec un tout petit balai, pour nettoyer avec un peu d'eau un bout de trottoir, pour dessiner devant leurs maisons un *collam* qui chasse le mauvais œil, avec de la poudre de riz blanche et colorée. On sentait que dans très peu de temps il y aurait de l'agitation dans la rue, mais pour le moment, la ville se réveillait au rythme de tintements de clochettes à chevilles des femmes qui passaient et qui priaient, au rythme des chiens qui bâillaient et qui allaient se coucher après avoir sillonné la ville toute la nuit. C'était le chassé-croisé des personnes qui se levaient très tôt et des personnes qui n'avaient pas encore dormi. Tout le monde était au ralenti, moment rare dans ce pays qui grouille la plupart du temps.

J'avais l'impression de vivre un instant suspendu entre une nuit fortement mouvementée et une journée qui serait rude. L'Inde est un pays qui ne s'arrête jamais. Il y a du monde partout, tout le temps. C'est un pays en activité constante, plus ou moins intense, mais toujours présente. Ce moment n'était plus vraiment la nuit, mais pas encore le jour. C'est quasi mon seul souvenir indien en demi-teinte. L'Inde qui m'a inondée de couleurs, de bruits, de sourires, de regards et d'odeurs pendant une année avait à ce moment des couleurs pastels. J'ai le souvenir de saris rose pâle, de fleurs de jasmin blanches, de ciel bleu presque gris, d'une lumière voilée.

C'est le moment des femmes, parce qu'à ce moment, ce sont les femmes qui nettoient, les femmes qui préparent des foyers pour faire cuire le petit déjeuner, les femmes qui vendent, les femmes qui organisent, les femmes qui prient, les femmes qui esthétisent leur univers

quotidien. Ce sont les femmes qui mettent en route le monde tôt le matin. C'est vrai en Inde comme dans le reste du monde.

J'ai le souvenir de sourires lumineux. Nous devons être étonnants sur nos vélos à 5 heures du matin, le visage endormi mais avec des yeux curieux.

Des femmes priant sur un bout de trottoir, joignent leurs mains devant leur front tout près de moi et me souhaitent une belle journée. Cela ne dure que quelques instants, juste le moment où j'avais mis le pied à terre pour m'arrêter à un croisement. Elles étaient là, à ce carrefour, accroupies devant une divinité. Elles me voient, nous échangeons un sourire et un signe de tête, puis deux d'entre elles s'approchent de moi : l'une me prend les mains dans les siennes en me parlant tamoul, et l'autre me met un peu de poudre rouge sur le front, à la racine des cheveux et joint ses mains devant son visage en signe de reconnaissance. Je fais de même. Je souris. Nous nous souhaitons une belle journée. *Have a nice day*. Je repars. Ma journée fut belle. Ma journée fut époustouflante d'humanité.

Douceur, sérénité et lutte contre les dominations

Je mets très peu de mots sur mes voyages mais ils sont en moi. J'ai la sensation d'être remplie pour le restant de ma vie. Remplie de sourires, de peines, d'échanges sans mots entre deux trains, de couleurs, d'authenticité, de mains dans les miennes. C'est mon jardin secret qui donne à mon quotidien de femme française une touche indescriptible de joie et de sérénité, de justesse et de spiritualité que je n'arrive pas à nommer. Tout cela m'accompagne au quotidien dans mon métier de formatrice dans le champ de l'éducation populaire, dans ma relation avec mes enfants et ma famille, dans ce que je construis avec mon compagnon, dans les amitiés fortes que je vis.

Dans cet article, je n'ai pas parlé, parce que ce serait bien trop long, du maharajah qui nous a accueillis chez lui pendant dix jours en Orissa sans jamais avoir entendu parler de nous avant l'appel que nous lui avons passé de la part d'un ami qu'il n'avait pas vu depuis quinze ans ; je ne parle pas des enfants avec lesquels j'ai passé tant de temps ; Dom, un petit Indien d'un an qu'on m'a proposé d'adopter : avant de dire « oui » je me suis rappelé que c'était pour moi un acte égoïste et colonialiste ; Anju avec qui nous avons partagé 40 heures dans le même wagon-couche et qui nous a nourris tout ce temps en souriant ; une femme au Costa Rica qui vient me voir et me donne un verre d'eau alors que j'étais assise sur le trottoir avec le cœur au bord des lèvres à cause du transport et qui me dit « *corazon, que tal ?* ». Ce furent mes premiers mots et mon premier sourire au Costa Rica. En même temps, une radio grésillait dans la station de bus et on entendait chanter « *Gracias a la vida* » au loin ; cette femme en Inde qui vient avec un petit pot d'eau et me le propose pour mes laver les pieds à la sortie d'un marché où il y avait tellement d'ordures à terre que nous avions les pieds bien sales.

J'ai compris a posteriori certains propos de Frédérique Lerbert-Sereni : une relation d'accompagnement est authentique, si « l'accompagnant » n'a pas d'intention pour « l'accompagné » mais uniquement dans la relation qui se tisse entre eux. Cette phrase est très courte mais elle est la clé de mes relations, de ma manière d'agir et d'interagir

aujourd'hui. Je fais désormais une différence entre « porter attention » qui sous-entend pour moi « avoir des attentes »; et « prendre soin » qui ne sous-entend pas d'attentes particulières. Aujourd'hui, je suis le plus possible dans le « prendre soin ». Dans ces exemples, ces personnes sont venues à moi, par petits gestes mais par immense sincérité et souci de l'autre. Il n'y avait aucune attente de leur part, si ce n'est que de me porter une attention particulière, sans engagement, sans conséquence et sans intérêt.

Durant mes voyages et mes retours, j'ai pris conscience que j'avais changé, j'ai compris que je ne comprendrais pas grand-chose, j'ai compris qu'agir sans attente particulière m'est essentiel, j'ai acquis que « transmettre » est un cadeau à faire et que de ne pas avoir d'intention pour les personnes rencontrées participait pleinement à la lutte contre les dominations sociales, raciales et patriarcales. Ce changement fut profond et aujourd'hui, les conséquences se nomment « sérénité » et « douceur ». Que s'est-il passé en moi ? En écho à François Jullien, je peux effectivement dire que lors de ces transformations silencieuses, c'est moi qui change : « [...] *non seulement basculer de la perspective du moi-sujet qui soudain se découvre si changé dix ans après* »¹¹. Et pour continuer à tirer le fil de cet auteur, je partage l'idée forte qu'« *un grand chavirement s'est produit, au cours du trajet, mais sans fissure qui le trahisse. Comme si rien ne s'était passé* »¹².

Ce chavirement est innommable, peu maîtrisé, insondable mais pourtant réel. Il se vit au quotidien dans les remarques des proches qui me disent « avant tes voyages, tu étais plus comme ça »...et aujourd'hui, je suis plus douce, plus attentive, plus juste aussi. Comte-Sponville attire mon attention à propos de la douceur en disant que « *cette douceur, c'est la bénignité de Montaigne, que nous devons aux bêtes, voire aux arbres et aux plantes. C'est le refus de faire souffrance, de détruire, de saccager. C'est respect, protection, bienveillance* »¹³. Il continue en disant que « *l'amour est douceur et don. C'est le contraire de la violence, le contraire du meurtre, c'est le contraire de la prise de pouvoir ou du contrôle* ».

Le temps que j'ai pu passer en Amazonie m'a apporté une sérénité immense qui est toujours en moi aujourd'hui. J'ai eu le sentiment d'être minuscule, de faire partie de la nature tout comme un arbre ou un colibri. Ni plus ni moins.

Et cette révélation m'a apporté une paix intérieure que je garde comme un trésor en moi, comme si je pouvais dire que j'ai compris le sens de ma vie : nous faisons partie d'un tout immense, et de manière magnifiquement paradoxale, nous ne sommes rien. Herman Hesse dans « Siddhartha » écrit parfaitement mon histoire :

Siddhartha était tout oreilles. Ses facultés étaient tendues vers ces bruits et plus rien n'existait pour lui que ce qu'il percevait; il absorbait toutes ces rumeurs, s'en emplissait, sentant bien qu'à cette heure il allait atteindre au dernier perfectionnement dans l'art d'écouter. [...] Et toutes les voix, toutes les aspirations,

¹¹ François JULLIEN, « Les transformations silencieuses », Livre de poche, Biblio essai, 2009

¹² François JULLIEN, opus cité, p 53

¹³ André COMTE-SPONVILLE, PUF, 1995

toutes les convoitises, toutes les souffrances, tous les plaisirs, tout le bien, tout le mal, tout cela ensemble, c'était le monde. Tout ce mélange, c'était le fleuve des destinées accomplies, c'était la musique de la vie. Et lorsque Siddhartha, prêtant l'oreille au son de ces mille et mille voix qui s'élevaient en même temps du fleuve, ne s'attacha plus seulement à celles qui clamaient la souffrance ou l'ironie, ou n'ouvrit plus son âme à l'une d'elles de préférence aux autres, en y faisant intervenir son Moi, mais les écouta toutes également, dans leur ensemble, dans leur Unité, alors il s'aperçut que tout l'immense concert de ces milliers de voix ne se composait que d'une seule parole : Om : la perfection [...]. Sa plaie s'épanouissait maintenant, sa souffrance rayonnait ; son Moi s'était fondu dans l'Unité, dans le Tout.

Dès cet instant, Siddhartha cessa de lutter contre le destin ; il cessa de souffrir. Sur son visage fleurissait la sérénité du Savoir auquel nulle volonté ne s'oppose plus, du savoir qui connaît la perfection, qui s'accorde avec le fleuve des destinées accomplies, avec le fleuve de la vie, qui fait siennes les peines et les joies de tous, qui s'abandonne tout entier au courant et désormais fait partie de l'Unité, du Tout.¹⁴

Have a nice day !

Et toutes ces années plus tard, la plupart de mes journées démarrent avec ces sourires et ce petit verre d'eau costaricain. Je ressens les mains de ces femmes dans mes mains et l'odeur de l'encens. « Have a nice day » résonne en moi quotidiennement entre féminité et engagement ; humanité et altérité.

¹⁴ Hermann HESSE, « Siddhartha », *Le livre de poche*, 1925, édition 1950, p145