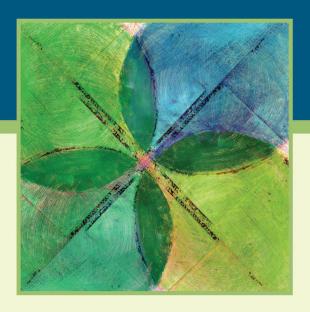
#### Sous la direction de CÉLINE YELLE • LUCIE MERCIER JEANNE-MARIE GINGRAS • SALIM BEGHDADI



# LES HISTOIRES DE VIE UN CARREFOUR DE PRATIQUES

## LES HISTOIRES DE VIE UN CARREFOUR DE PRATIQUES



Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2

Téléphone: 418 657-4399 - Télécopieur: 418 657-2096 Courriel: puq@puq.ca - Internet: www.puq.ca

Diffusion/Distribution:

Canada et autres pays: Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec) J7H 1N7 - Tél.: 450 434-0306/1 800 363-2864

France: Sodis, 128, av. du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny, France - Tél.: 01 60 07 82 99

Afrique: Action pédagogique pour l'éducation et la formation, Angle des rues Jilali Taj Eddine et El Ghadfa, Maârif 20100, Casablanca, Maroc - Tél.: 212 (0) 22-23-12-22

Belgique: Patrimoine SPRL, 168, rue du Noyer, 1030 Bruxelles, Belgique - Tél.: 02 7366847 Suisse: Servidis SA, Chemin des Chalets, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse - Tél.: 022 960.95.32



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le «photocopillage» – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

# LES HISTOIRES DE VIE UN CARREFOUR DE PRATIQUES

Sous la direction de CÉLINE YELLE • LUCIE MERCIER JEANNE-MARIE GINGRAS • SALIM BEGHDADI



Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Vedette principale au titre:

Les histoires de vie: un carrefour de pratiques

Textes présentés lors d'un symposium organisé par le Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie et tenu en 2009.

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-3078-2

1. Histoires de vie – Congrès. 2. Autobiographie – Congrès. 3. Sciences sociales – Histoires de vie – Congrès. I. Yelle, Céline. II. Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie.

H61.295.H57 2011

300.72'3

C2011-940767-1

Les Presses de l'Université du Québec reconnaissent l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Fonds du livre du Canada et du Conseil des Arts du Canada pour leurs activités d'édition.

Elles remercient également la Société de développement des entreprises culturelles (SODEC) pour son soutien financier.

Couverture et mise en pages: ARIANE MICHAUD-GAGNON

2011-1.1 - Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2011, Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 3° trimestre 2011 – Bibliothèque et Archives nationales du Québec/ Bibliothèque et Archives Canada Imprimé au Canada

## Table des matières

	_	-		
INT	- / a l	67111	ob d l	0.1.1
	7/01	-10	9111	~ IV

Les	s histoires de vie, un carrefour de pratiques	1
CÉLI	INE YELLE, LUCIE MERCIER, JEANNE-MARIE GINGRAS ET SALIM BEGHDADI	
1.	Les histoires de vie: un carrefour	2
	1.1. Carrefour de visées	2
	1.2. Carrefour de savoirs	3
	1.3. Carrefour de démarches	3
	1.4. Carrefour de rattachement institutionnel	4
2.	Trois temps de la démarche autobiographique	4
	2.1. Dire	4
	2.2. Pétrir	6
	2.3. Agir	7
3.	Présentation des chapitres	9
En	guise de conclusion	12
Réf	férences bibliographiques	13
Rad	conter sa vie: avec quels savoirs pour quoi faire?	15
	QUES RHÉAUME	
1.	Des mots pour le dire	15
2.	Les types de récits de vie	17
3.	Recherche, formation et intervention	19
4.	Nos pratiques de référence	21
	Les types de savoirs et d'acteurs sociaux	
6.	L'institutionnalisation	24
7.	Le processus fondamental de la connaissance	26
	Et dans la pratique des histoires de vie	
	Une approche clinique des pratiques de récits de vie	
	nclusion: Des effets de la pratique clinique des récits de vie	
	férences bibliographiques	

Ľad	ccompagnement éducatif au croisement d'une dynamique	
rela	ationnelle et d'une herméneutique collective	39
DAN	IIELLE DESMARAIS	
1.	Comprendre et accompagner: des premières pistes fournies	
	par l'étymologie	40
2.	Une modélisation de l'accompagnement (psycho)éducatif	42
	2.1. Repères définitionnels	42
	2.2. Des principes d'action (des repères éthiques)	
	2.3. L'accompagnement en tant que processus	
	2.3.1. Le contexte et le cadre de l'accompagnement	44
	2.3.2. La dynamique de l'accompagnement et ses nombreuses figures	45
	2.3.3. L'axe relationnel: des composantes	
	et des postures qui tendent vers la parité	
	avec les sujets apprenants	
_	2.3.4. L'axe épistémique des savoirs et des connaissances	50
	conclusion: La production de connaissances et l'appropriation savoirs dynamisés par l'axe relationnel	57
	érences bibliographiques	
		50
СН	APITRE 3	
Pét	rir les traces écrites des dires pour réfléchir et agir	61
GAS	TON PINEAU	
1.	Quatre traces écrites de dires, génératrices du réseau	
	et d'une collection « histoires de vie en formation »	62
2.	Pratiques des histoires de vie. Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention	66
3	Le « je » et le « nous » en histoire de vie	
	Le pouvoir transformateur du récit de vie.	
٠.	Acteur, auteur et lecteur de sa vie	72
5.	Histoires de liens, histoires de vie. Lier, délier, relier	
Cor	nclusion	80
Réf	érences bibliographiques	81

Au fil de l'écriture : comme goutte d'eau va à la mer	
Le récit autobiographique: désir et défis	83
ANDRÉE CONDAMIN	
1. Au départ : La source	84
2. Le tarissement	85
3. À gauche toute	86
4. Entre deux rives	88
5. Prochaine escale	
Références bibliographiques	92
CHAPITRE 5	
Le paysage dans l'autobiographie de Franco Ferrarott	i 93
ANTONELLA MARCUCCI DE VINCENTI	
1. Amorce d'une réflexion	93
2. Un vécu subjectif transmis par le contexte	94
3. Conceptions du paysage	95
4. Le paysage en héritage: l'inscription dans la généalogie	96
5. Faire parler les contradictions	97
6. Exister: « se déplacer d'un point fixe »	97
7. L'espace: un contenant	
8. Réévaluer le sens du lieu	
9. L'esprit du lieu	
10. Dépasser la dichotomie, dépasser la modernité	
Références bibliographiques	102
CHAPITRE 6	
Pétrir à quatre mains	105
JEAN LEAHEY	
1. Claire	107
2. Clément	110
Références bibliographiques	119

Rep	pères pour l'accompagnement spirituel des hommes	
de	la <i>génération lyrique</i> en phase palliative de cancer	121
GILL	ES NADEAU	
1.	Problématique	122
	1.1. La génération des baby-boomers	
	1.2. La génération lyrique	
	1.3. La conversation spirituelle avec les hommes	
	de la génération lyrique	127
2.	Interprétation d'une expérience	128
	2.1. Une méthode de recherche	128
	2.2. Une interprétation des constituants	129
	2.2.1. Un fond de souffrance	130
	2.2.2. Une expérience holistique	130
	2.2.3. Une expérience en mouvement	130
	2.2.4. Une expérience spirituelle religieuse	131
	2.2.5. Une expérience spirituelle religieuse chrétienne?.	132
3.	Récit et accompagnement	133
	3.1. Ils racontent et se disent	133
	3.2. Écouter quoi?	
	3.2.1. Écouter les souffrances	
	3.2.2. Être attentif aux espaces de sens	139
Cor	nclusion	142
Anr	nexe : Structure générale du phénomène : liste des constituants	144
Réf	érences bibliographiques	146
СН	APITRE 8	
Pris	se de parole et histoires de vie:	
le p	projet Îlot aux histoires à Montréal-Nord	149
NICC	DLAS VAN SCHENDEL	
1.	Paroles d'excluEs	150
	1.1. La lutte contre l'exclusion	150
	1.2. Une démarche de mobilisation citoyenne	150
	1.2.1. Le contexte	
	1.2.2. La mobilisation à Montréal-Nord	151
2.	Ollin Théâtre Transformation	153
	2.1. La parole représentée (théâtralisée)	153
	2.2. Le travail de mémoire et d'identité	154

3.			istoires	
			ojet unique de partenariat	
			roulement du projet	
			an partiel	
Réf	érenc	es bibl	liographiques	160
	APITI			
		•	et le travail sur soi des gestionnaires :	
la c	ontr	ibutio	n des récits de vie en recherche et en formation	161
ISAB	ELLE F	ORTIER		
1.			orique sous-jacent à l'étude de l'ethos public	
			des récits de vie des gestionnaires	
	1.1.		ntexte de réforme de l'administration publique québécoise: jeu pour la construction identitaire des gestionnaires	
			ur la gouvernance démocratique	162
	1.2.		ncept d'ethos, au cœur de la spécificité	
			ction publique et au fondement	
	4.5		gouvernance démocratique	164
	1.3.		tique de l'individu et du social : justification du passage s récits de gestionnaires pour comprendre l'ethos public	
			contexte d'agir managérial	166
			Souci de soi et éthique de l'existence: du gouvernement	
			de soi au gouvernement des autres	
			Travail de construction identitaire et identité narrative	170
2.			e la recherche: Un ethos public ancré dans la dynamique	470
			lle au service de l'action publique	
			e dans la fonction publique et passage à la gestionen évidence du travail sur soi que comporte l'ethos public	
2			biographique en formation: de la réflexivité sur l'action	176
٥.			vité dans l'action	178
			rendre et imaginer le monde de l'action publique	
		-	ême comme un autre : le travail identitaire en contexte	
			mation	
			Une posture d'accompagnement	181
		3.2.2.	Les biographies critiques: un laboratoire imaginaire commun	182
		3.2.3.	Le travail identitaire sur soi et l'espace transitionnel de jeu	183
			thos public et la gestion: un travail sur soi et un travail	
•	•	•	autrui dans des institutions justes	
Réf	érenc	es bibl	liographiques	187

193
193
194
195
197

### INTRODUCTION

## Les histoires de vie, un carrefour de pratiques

CÉLINE YELLE, LUCIE MERCIER, JEANNE-MARIE GINGRAS ET SALIM BEGHDADI

Depuis quelques décennies, l'intérêt pour les biographies ne cesse de croître. Le phénomène est multidisciplinaire et dépasse le champ littéraire pour s'étendre aux sciences humaines et sociales. Dans ces disciplines se sont développées de multiples pratiques de recherche, de formation et d'intervention. Le symposium fondateur du Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie (RQPHV), en 1994, s'intitulait «Pratiques des histoires de vie. Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention». Quelque quinze ans plus tard, les auteurs de cet ouvrage collectif, tout en se rattachant au courant des histoires de vie, rendent compte d'une grande variété de pratiques. Nous avons donc choisi d'intituler le présent ouvrage *Les histoires de vie: un carrefour de pratiques*.

Dès le premier symposium, Gaston Pineau (1996, p. 89) écrit du carrefour qu'il est «un lieu exposé de croisement, de rencontre, de collision possible, de choix. Ce n'est ni un lieu de repos, ni de séjour. Le carrefour est un espace stratégique d'agir communicationnel, de transition, de transactions avec enjeux multiples...». Les pratiques d'histoires de vie

se différencient, s'entrecroisent et s'entraident par leurs visées, par les disciplines qui y sont associées, par leur démarche, par le rattachement institutionnel des praticiens.

Avant d'aller plus loin, comment peut-on définir ou décrire ce type d'approche que l'on trouve sous diverses appellations : histoire de vie, récit de vie, démarche autobiographique, approche biographique, sans compter les mémoires, l'autofiction ou encore le roman autobiographique.

Une première définition générale est donnée par G. Pineau et J.-L. Legrand (1993, p. 3): l'histoire de vie est «recherche et construction de sens à partir de faits temporels personnels». Pour sa part, Michel Legrand (1993, p. 182), choisissant le terme «récit de vie», le définit comme «la narration ou le récit – écrit ou oral – par la personne ellemême de sa propre vie ou de fragments de celle-ci». Danielle Desmarais (2009, p. 367) retient trois caractéristiques de toute démarche autobiographique: 1. Une narration à l'écrit ou à l'oral sur sa propre vie ou sur un volet de celle-ci; 2. Une temporalité biographique (c'est-à-dire le temps d'une vie humaine); 3. Une recherche de sens.

La lecture des auteurs ayant participé à cet ouvrage viendra enrichir ces repères de base en les modulant selon les pratiques variées dont ils témoignent et les champs théoriques auxquels ils se réfèrent.

#### 1 Les histoires de vie: un carrefour

#### 1.1. Carrefour de visées

«Il existe trois principales finalités de l'approche biographique en sciences humaines et sociales: la *production de connaissance* (recherche), la *mise en forme de soi* (formation) ou, encore, la *transformation du réel* (l'intervention)» (Desmarais, 2009, p. 377). Ces finalités ou visées, si elles peuvent être poursuivies dans des activités particulières à l'une ou l'autre d'entre elles, peuvent aussi se conjuguer dans un projet. À titre d'exemple mentionnons le contexte d'études à la maîtrise ou au doctorat où se poursuivent dans un même projet des visés de production de connaissance, de développement de compétence personnelle et une amélioration de l'intervention. Ces visés se conjugent aussi avec celles des participants et des participantes à des démarches autibiographiques.

Elles sont, entre autres, de l'ordre de la transmission, de la recherche de sens, de la volonté d'intégration ou d'unification de sa vie, de témoignage de son expérience particulière. Ces visées personnelles sont souvent au cœur de créations littéraires et artistiques ou encore au cœur des projets personnels de formation.

L'article de Gilles Nadeau (chapitre 7) témoigne bien de ce type de visées croisées recherche-formation-intervention. Dans toute pratique autobiographique, quel que soit le croisement de visées, la personne est toujours prise en considération en tant que sujet. Le plus souvent, elle est associée au processus même d'analyse ou d'interanalyse de son récit.

#### 1.2. Carrefour de savoirs

L'histoire d'une vie est une réalité complexe qui se laisse rarement approcher sous un seul angle de compréhension; divers champs disciplinaires peuvent être croisés pour enrichir cette compréhension. Les disciplines de référence des auteurs de ce livre : anthropologie, psychologie et aussi psychologie sociale et psychosociologie, sociologie et sociologie clinique, philosophie, théologie, sciences de l'éducation, sciences de l'administration, mais aussi études littéraires, arts visuels. Longue énumération qui vient exprimer d'une autre façon le carrefour vers lequel conduit un travail en histoire de vie et l'espace ainsi créé par les symposiums du RQPHV. Dans la description du carrefour, Gaston Pineau parlait d'«agir communicationnel» et de «transactions avec enjeux multiples». Comme nous le fait voir Jacques Rhéaume (chapitre 1), ces regards interdisciplinaires ou multidisciplinaires, faisant appel à des savoirs scientifiques, ont encore à se croiser avec les savoirs d'expérience et les savoirs de pratiques, aussi bien ceux des participants à une démarche d'histoire de vie que ceux des initiateurs de ces démarches.

#### 1.3. Carrefour de démarches

Comment caractériser les démarches utilisées en histoire de vie? Elles varient selon les visées, mais elles varient aussi selon les modes d'expression privilégiés: écriture, oralité, créations artistiques. Elles diffèrent également selon le rapport aux autres ou à l'autre prévu dans le dispositif: entrevue individuelle, démarche de groupe, travail avec un accompagnement spécialisé, échange avec un groupe de pairs. La plupart de ces démarches sont suscitées par une invitation d'un intervenant, chercheur,

formateur. D'autres, spécialement lorsqu'il s'agit de créations littéraires ou en arts visuels, sont amorcées par la personne elle-même. Il existe aussi cette initiative mixte où un intervenant offre une ou des activités utilisant une démarche histoire de vie à laquelle des personnes s'inscrivent sur une base d'intérêt personnel<sup>1</sup>.

#### 1.4. Carrefour de rattachement institutionnel

On trouve des pratiques d'histoire de vie dans le milieu universitaire où elles prennent la forme d'activités de formation ou de recherche ou de recherche-action. Elles s'insèrent alors dans des programmes, à l'intérieur de disciplines. C'est aussi parfois dans les activités de psychothérapeutes en pratique privée ou en milieu institutionnel qu'on les voit apparaître. D'autres activités sont offertes par des travailleurs autonomes à titre individuel ou dans des organismes variés.

### 2 Trois temps de la démarche autobiographique

Depuis plus de quinze ans, le Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie est un lieu de rencontres conviviales de praticiens des histoires de vie. Son symposium annuel devient un carrefour d'interaction, de communication, de formation continue. À l'occasion de cet anniversaire, la thématique du symposium 2009, *Histoires de vie: dire, pétrir, agir*, a été choisie pour permettre une mise en commun de ces pratiques en mettant l'accent sur trois temps de la démarche autobiographique. Bien que ces trois temps se chevauchent et s'entrecroisent, ils n'en comportent pas moins quelques particularités que nous présentons.

#### 2.1. Dire

Dire, c'est raconter, c'est assembler les morceaux de son histoire, les rabouter jusqu'à en façonner un ensemble, en construire un récit cohérent. Comme l'a déjà souligné Gaston Pineau: «Écrire ou parler sa vie transforme celle-ci de matière première émiettée en fragments biologiques, sociologiques, psychologiques, en matière seconde formée,

À titre d'exemple, on peut penser à des séminaires de type «Roman familial et trajectoire sociale», «À la retraite, re-traiter sa vie» ou encore aux «Ateliers des Récréatives».

c'est-à-dire unifiée, synthétisée, symbolisée selon certains sens» (1983, p. 231). *Dire* engage un processus qui signifie aller vers l'essentiel, chercher au plus profond de soi pour trouver une parole, celle dans laquelle la personne se reconnaît. Il faut aller à la rencontre de soi pour éviter de s'égarer par toutes sortes de voies qui font dévier pour se plier, se conformer, être adapté à ce qui vient du dehors, être aimé, reconnu... Il importe donc d'être à l'écoute de soi, des autres, mais de soi d'abord pour que puisse surgir ce qui est là et qui ne cherche qu'à s'exprimer et à se dire. Cela, même au-delà des résistances, des hésitations, des mouvements de recul et des peurs.

Il s'agit d'une recherche qui consiste à déconstruire, construire, reconstruire pour toucher des zones autrement inaccessibles, les mettre au jour, les travailler, y élaborer un sens. Pour en arriver là, il faut un désir de trouver les mots justes pour oser dire, raconter, réciter. C'est le trajet qu'a effectué Andrée Condamin (chapitre 4) en explorant différentes formes écrites du dire. Raconter rend vivant, conscient, libère, suppose la remontée des souvenirs avec les sentiments et les émotions qui les accompagnent. L'aventure, bien que parfois déstabilisante et jamais achevée, réconforte, soigne, transforme, apaise. L'histoire remémorée et sans cesse revisitée conduit à une meilleure compréhension et clarification.

Que dire enfin des silences et des non-dits? Ils disent beaucoup, parfois plus que la parole, même qu'ils préparent la parole. C'est d'ailleurs dans le silence et dans une attitude d'écoute que des aspects méconnus de soi peuvent se révéler et se déployer dans le dire. Silence et Dire sont comme deux pôles d'une même entité. L'un ne va pas sans l'autre. Comment en arriver à dire sans d'abord se mettre dans une disposition propice à l'éclosion de la parole singulière qui peu à peu se constituera en récit et ouvrira sur plus grand que soi, vers un «Soi-même comme un autre», au sens de Ricœur (1990).

C'est là que le rapport à l'autre prend toute sa signification. Car le récit devient histoire et s'inscrit dans une historicité, dans une temporalité plus large qui le dépasse : c'est le passage du Je vers un Nous, du proche vers le lointain, de l'histoire singulière vers la grande Histoire. Comme le soutient Vincent de Gaulejac : «L'historicité désigne la capacité d'un individu, ou d'un groupe, d'intégrer son histoire, de la situer dans l'Histoire. L'homme est histoire, tout à la fois produit et producteur d'un continuum d'événements qui ponctuent son existence. Il y

a histoire parce que les hommes sont ensemble, non pas comme des subjectivités moléculaires et closes qui s'additionnent, mais au contraire comme des êtres projetés vers autrui...» (de Gaulejac, 2008, p. 316-317). Son histoire est aussi celle des autres. Tout cela se construit d'abord dans le *Dire*, se complète ensuite dans le *Pétrir* et l'*Agir* pour participer à la production et à la transmission des connaissances.

#### 2.2. Pétrir

À première vue, ce mot peut surprendre. Cependant, quand on y pense, assembler les fragments de son histoire et en faire un récit est une première étape du travail de l'histoire de vie. Ce récit ne peut se limiter à la seule énonciation de ce qui est arrivé et de ce qui a été vécu. Le récitant qui se lance dans l'aventure est habité par son récit, il est remué intérieurement. La démarche ne le laisse pas indemne, elle le fait réfléchir et le presse d'expliquer, d'interpréter. Ainsi, une fois le récit établi, une seconde étape consiste en la reprise de ce qui a été raconté pour en dégager ou en construire du sens. Pour ce faire, un travail d'analyse, de réflexion et d'interprétation est nécessaire. C'est le temps d'examiner, de situer en contexte, de jauger l'impact, de mettre en relation, en un mot de «brasser» ce que le récit a mis au jour. Il s'agit donc bien, en un sens, de *pétrir* tous ces ingrédients pour en faire, dans la mesure du possible, quelque chose de cohérent et de significatif. Transposée dans l'univers des histoires de vie, l'image du boulanger à l'œuvre suggère une réalité complexe, pas facile à décrire et qui est pourtant une partie essentielle du travail avec les histoires de vie.

En effet, il ne suffit pas de « dire », de raconter de la manière la plus honnête possible son histoire, même si, en lui-même, le fait de « dire » réagit déjà sur la personne et la met en mouvement. Certes, il faut, dans un premier temps, assembler les morceaux épars de son histoire et en faire une continuité. Mais il est tout aussi important, dans un deuxième temps, de prendre du recul, de mettre les éléments en relation, d'en chercher le sens, de les travailler et de se laisser travailler par tout ce qui surgit au cours du processus du « dire ». Ce travail consiste à mettre ensemble et à « pétrir » les éléments ressortis pour les décomposer, tisser des liens entre eux, les laisser interagir les uns avec les autres, dans le but de mieux comprendre sa trajectoire de vie et de clarifier la direction dans laquelle on souhaite l'orienter à l'avenir. S'intègrent au travail personnel

des éléments extérieurs qui viennent infléchir, compléter, réorienter ou approfondir le travail : l'écho d'autres personnes, des lectures signifiantes, des outils ou concepts qui favorisent la compréhension.

Pétrir est le geste actif d'un sujet. Le «dire» permet de retracer pas à pas son histoire et d'en constituer une sorte d'objet témoin de sa vie. Par ailleurs, en prenant de la distance par rapport à son histoire et en ayant sous les yeux un panorama de sa vie, on se rend mieux compte des multiples facteurs extérieurs qui touchent, influencent et façonnent une vie : le milieu, les événements dans la famille, les circonstances historiques et l'environnement physique dans lequel on a grandi. Un exemple ? Antonella Marcucci de Vincenti (chapitre 5) étudie, dans les récits de l'enfance de Franco Ferrarotti, la manière dont celui-ci a été façonné par le paysage de la vallée du Pô dans lequel il a grandi.

Selon le contexte dans lequel se vit le travail avec l'histoire de vie - choix personnel, programme de formation, démarche accompagnée - le «pétrir» se fera de vive voix ou par écrit. Au surplus, il se fera tantôt seul, tantôt dans un groupe, tantôt en présence d'une seule autre personne. À cet égard, Jean Leahey (chapitre 6), psychologue clinicien, nous ouvre une fenêtre exceptionnelle sur le «pétrissage à quatre mains» auquel il participe. Il analyse sa pratique professionnelle et témoigne de la manière dont lui-même est touché, interpellé, enrichi par l'aide qu'il apporte à autrui.

Voilà quelques mots à propos de ce « pétrir » si important dans le travail d'histoire de vie et la manière dont on peut comprendre celui-ci.

#### 2.3. Agir

Agir, tel est bien le troisième temps d'une démarche autobiographique, à la suite du *Dire* et du *Pétrir*. Quelle que soit la raison qui pousse au départ une personne à faire appel aux histoires de vie, il y aura en effet toujours, à l'arrivée, transformation de soi et parfois, quand le récit est partagé, transformation de l'entourage aussi. Il est clair que les histoires de vie ne se limitent pas à une simple énonciation sans conséquences de certains moments forts de l'existence. Les deux derniers chapitres de ce livre témoignent de ces liens que l'on peut établir entre les histoires de vie et l'*Agir*, entendu aussi dans sa dimension politique.

Faire son récit, le pétrir, se laisser travailler par son histoire, cela contribue à la construction identitaire de la personne. Cette nouvelle conscience de soi a des répercussions sur l'agir de la personne et sur sa présence dans un milieu. Les textes de Nicolas van Schendel (chapitre 8) et d'Isabelle Fortier (chapitre 9) illustrent bien cette dimension dans des pratiques différenciées d'histoires de vie lorsque l'identité professionnelle ou l'identité civique sont en cause.

Les histoires de vie ont parfois l'*Agir* pour finalité. Au plan individuel, on peut penser aux démarches d'histoire de vie visant à clarifier le chemin parcouru en vue de choix pour une nouvelle étape de vie. Des démarches peuvent aussi être vécues dans un milieu ou encore par un collectif<sup>2</sup>. Mettre en relation les personnes concernées par une situation collective, leur permettre de partager leurs savoirs et de chercher des solutions aux problèmes qu'elles rencontrent, telles sont souvent les visées de ces pratiques. Les récits de collectivités sont une pratique d'histoire de vie, souvent porteuse d'un projet de transformation sociale, pour les membres de cette collectivité, mais aussi pour la place sociale de cette collectivité dans la société, que cette collectivité soit un organisme, le quartier d'une ville ou encore un secteur de vie professionnelle.

À travers le texte d'Isabelle Fortier concernant le travail sur soi des gestionnaires du service public, nous voyons «la contribution de ce travail au développement et au maintien d'un ethos public». Pour sa part, le texte de Nicolas van Schendel fait connaître le rôle joué par les histoires de vie dans la mobilisation citoyenne des résidents d'un quartier défavorisé de Montréal.

Ces textes rendent ainsi visible la force médiatrice des histoires de vie lorsqu'il est question de faire naître une conscience sociale et l'importance de cette conscience pour passer au stade du faire ensemble, donc de l'*Agir*. Ils montreront à quel point la distance entre la parole des histoires de vie et l'*Agir* est mince. On voit bien, du même coup, l'importance des histoires de vie pour qui voudrait qu'un groupe puisse se définir en tant que groupe, et que ses membres agissent ensemble, se mobilisent, ou tout simplement soient plus proches.

Pour une réflexion plus approfondie sur les récits collectifs, voir le texte de Rhéaume (2008).

### 3 Présentation des chapitres

Au chapitre premier, Jacques Rhéaume présente une réflexion historique et philosophique qui porte sur les enjeux de connaissance qu'implique la pratique des récits de vie. Il soutient que divers modes de connaissance: scientifique, expérientiel, professionnel et même esthétique et spirituel, sont mis en cause dans le récit de vie de recherche, de formation ou d'intervention. Ces types de connaissance s'inscrivent le plus souvent dans des contextes institutionnels précis où des rapports d'influence et de pouvoir interagissent les uns sur les autres. Comme voie alternative à cette hiérarchie institutionnelle des savoirs, l'auteur propose une perspective pluraliste permettant une expérience d'échanges de savoirs et de dialogue.

Au deuxième chapitre, Danielle Desmarais, pionnière de la pratique des histoires de vie et cofondatrice du RQPHV, ouvre tout un champ de réflexion sur des dimensions relationnelle et épistémologique de l'accompagnement dans la pratique des histoires de vie. Situant cet accompagnement à la croisée d'un axe relationnel de sujets-acteurs et de celui d'un modèle de production de connaissances inspiré de l'herméneutique de Dilthey, ce chapitre offre à tout praticien des histoires de vie des repères conceptuels pour dire son expérience, la réfléchir et la formaliser.

Gaston Pineau, dans son texte *Pétrir les traces écrites des dires pour réfléchir et agir* (chapitre 3), applique aux quatre volumes issus d'autant de symposiums du RQPHV la thématique du symposium du 15° anniversaire de ce Réseau *Histoires de vie: dire, pétrir et agir*, voyant dans ces trois verbes les trois temps de «construction d'une vie historique longuement analysés par Ricœur». Il y reconnaît la valeur et le rôle du réseau «à la structure légère» et trace l'apport de ses écrits édités. Cet article présente des tableaux permettant de situer rapidement les ouvrages, les auteurs, les thématiques et les contenus. Les symposiums du RQPHV ont permis de déployer la réflexion de ce réseau sur des sujets tels que: les pratiques, leur pouvoir de transformation, les rapports individu/société, les liens revisités avec soi, les autres et l'univers.

Dans un style littéraire et métaphorique, Andrée Condamin (chapitre 4) parle du désir et des défis que pose l'écriture autobiographique. Elle expérimente diverses formes d'expression d'écriture du soi qui vont

du journal intime au récit de vie, et de l'autofiction au roman. Son itinéraire est présenté à travers la découverte d'auteurs qui l'ont inspirée tout au long de son cheminement intérieur. Elle souligne l'importance de l'écriture comme « outil pour parler de l'essentiel : la vie ». Et dans ce contexte, elle est à la recherche d'un type d'action où elle pourrait allier lire, écrire et recueillir des récits de vie.

Au cinquième chapitre, Antonella Marcucci de Vincenti présente l'autobiographie de Franco Ferrarotti, un pionnier de l'approche biographique qui a aujourd'hui 83 ans. Son parcours recouvre une tranche importante de l'histoire du XX° siècle en Italie. Dans *Les miettes d'Épulon*, Ferrarotti revit son enfance dans sa famille. L'ancrage à son territoire de naissance et à ses origines est central à ce livre dans lequel l'auteur se confronte au regard du père et règle ses comptes avec lui. Décor et cadre, le paysage de la vallée du Pô est «l'esprit du lieu». Le paysage que nous regardons est le cadre de nos mémoires et le contexte de nos existences. En ce sens, le paysage nous regarde et nous façonne. En raison de ce double, il est important de prendre en compte cette matrice qui constitue un des éléments clés de la mémoire intergénérationnelle.

L'élaboration d'une histoire de vie peut poursuivre plusieurs objectifs. À cet égard, le texte de Jean Leahey (chapitre 6) constitue un bon exemple. Dans le contexte de l'intervention clinique, la compréhension intersubjective de l'histoire d'une personne vise un objectif «libératoire». L'apport du thérapeute dans ce travail se fait à travers ses connaissances théoriques, ses hypothèses, ses intuitions, ses réactions expérientielles à l'histoire singulière de la personne avec laquelle il travaille. Il se met à l'écoute de cette histoire telle que la personne ellemême la connaît, mais sans l'avoir encore suffisamment nommée. C'est dans le pétrissage, à quatre mains, des éléments de cette histoire que l'auteur ici développe une compréhension dont sortent changés, l'un et l'autre, les protagonistes de ce type de travail de l'histoire de vie.

Dans une recherche sur l'expérience spirituelle d'hommes québécois de la génération lyrique en phase palliative de cancer, Gilles Nadeau (chapitre 7) s'interroge sur sa façon d'accompagner ces hommes, comment vivre la «conversation spirituelle» où l'aspect relationnel suppose une manière d'être particulière. Pour arriver à toucher de l'intérieur à leur expérience de la maladie, il a utilisé l'approche phénoménologique. Au terme de l'étude, il a pu constater l'importance et la richesse du récit

INTRODUCTION 11

comme mode d'expression pour dire la spiritualité. « Ces hommes ont dit. Ils ont parlé. Leur dire a pris surtout la forme du récit, [...] livré par tranches, de façon spontanée » (voir la conclusion). Le fait de raconter a donc joué un rôle capital où se sont manifestés et entremêlés le *dire*, le *pétrir* et *l'agir*.

Comment favoriser la mobilisation à Montréal-Nord, quand on sait que nombreux sont les résidents qui se sont renfermés sur eux-mêmes par défiance institutionnelle? C'est la question à laquelle Nicolas van Schendel (chapitre 8) a voulu répondre, en décrivant la manière dont les histoires de vie ont été employées dans le cadre d'un projet de mobilisation citoyenne par le logement social: Parole d'excluEs. La deuxième étape de ce projet consiste à concrétiser les initiatives et à permettre aux résidents de s'exprimer de manière encore plus libre. C'est dans ce cadre que le projet Théâtre Transformation playback trouve sa place: il y est question d'un théâtre qui joue sur scène les récits de vie des spectateurs, l'idée étant bien évidemment de chercher ce qui peut créer un lien entre les spectateurs afin de faire naître une conscience de groupe et de désinhiber l'Agir.

Partant des résultats d'une recherche et de son expérience de formatrice, Isabelle Fortier (chapitre 9) se propose de rendre compte de la manière dont se forme l'ethos des gestionnaires du service public québécois tout au long d'un parcours professionnel marqué par une éthique du bien commun. Elle montre l'apport des histoires de vie pour se saisir des particularités de l'ethos du service public, et fait voir comment l'approche des histoires de vie peut enrichir l'action et développer la réflexivité des gestionnaires. Elle établit un passage des histoires de vie à un ethos du service public, et de l'ethos à l'agir commun: «Les événements racontés deviennent alors d'autant plus importants qu'ils font avancer l'acteur dans la direction qu'il vise à incarner et qu'ils en démontrent la logique sous-jacente à l'œuvre relativement à ce qui fait consensus sur la "vie bonne" dans le milieu social».

### En guise de conclusion

L'humanité n'est pas une donnée: elle est une conquête, une affirmation, une interprétation de soi constamment reprises. [...] La condition humaine est l'interrogation. Tel est notre lot commun. Dans la suite de cet aveu primordial, et pour le prolonger, il reste à nous dire aux uns et aux autres le choix de nos itinéraires, à partager nos expériences de la route. (E Dumont, 1996, p. 301-302)

Histoires de vie : carrefour de pratiques. Oui, ce livre en témoigne. À travers ces écrits, nous trouvons des prises de paroles variées allant de la parole sur soi à celle sur le social, de l'écriture personnelle à celle de pratiques professionnelles, du récit d'expériences aux repères théoriques...

Nous remercions les auteurs et auteures d'enrichir ce carrefour de pratiques du *dire* de leurs expériences et de leurs recherches. Nous souhaitons que la lecture de ces textes enrichisse notre *agir* avec les histoires de vie et invite chacun à pétrir son expérience pour de nouveaux *dires* à partager, à l'oral ou à l'écrit!

INTRODUCTION 13

#### Références bibliographiques

- Desmarais, D. (2009), «L'approche biographique», dans Gauthier, B. (dir.), Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données, 5° éd., Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 361-389.
- Dumont, F. (1996), Une foi partagée, Montréal, Bellarmin.
- Gaulejac, V. de (2008), «Conclusion. Pour une clinique de l'historicité», dans V. de Gaulejac et M. Legrand (dir.), *Intervenir par le récit de vie. Entre bistoire collective et bistoire individuelle*, Ramonville Saint-Agne, Érès, p. 316-317.
- LEGRAND, M. (1993), L'approche biographique, Paris, Desclée de Brouwer.
- Pineau, G. et Marie-Michèle (1983), *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*, Montréal, Éditions Albert Saint-Martin.
- Pineau, G. et J.-L. Le Grand (1993), *Les histoires de vie*, 1<sup>re</sup> éd., Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je? ».
- Pineau, G. (1996), «L'histoire de vie comme approche constructiviste de nouveaux modes de production de savoirs : le DUEPS de l'Université de Tours », dans Desmarais, D. et J.-M. Pilon (dir.), *Pratiques des histoires de vie. Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*, Paris, L'Harmattan, p. 89-105.
- Rhéaume, J. (2008), « Quand l'histoire devient agissante. Étude de cas en milieu associatif », dans Gaulejac, V. de et M. Legrand (dir.), *Intervenir par le récit de vie. Entre histoire collective et histoire individuelle*, Ramonville Saint-Agne, Érès, p. 63-88.
- RICCEUR, P. (1990), Soi-même comme un autre, Paris, Seuil.

Raconter sa vie: avec quels savoirs et pour quoi faire?

**JACQUES RHÉAUME** 

### 1 Des mots pour le dire

Faut-il parler de récits de vie ou d'histoires de vie? Histoire de vie, récit de vie. L'apparente similarité des termes évoque pourtant des modes de connaissance devenus fort différents, malgré le sens étymologique commun: histoire, récit des faits¹. L'usage des mots: récit (de réciter: lire à haute voix) désigne simplement un processus, une activité expressive, et l'histoire est un récit d'événements ou de faits, du grec «bistaur», désignant le récitant, celui qui sait (le savoir référant soit à l'«eidonai» [d'où vient la notion d'idée ou de forme] ou «gnomai», origine du célèbre «gnoti seauton», «connais-toi toi-même», impliquant une notion de devenir, d'expérience). L'historien, dans ce sens primitif, c'est le témoin privilégié ayant une expérience directe des grands événements, de guerres en particulier, dignes d'être racontés. Il y a, depuis,

<sup>1. «</sup>Histoire», Le Nouveau Petit Robert, 2002.

tout un développement moderne du champ disciplinaire de l'histoire comme science rationnelle empirique (empirique, quand même!), rigoureusement axée sur l'analyse des faits, qui va progressivement quitter cette origine narrative d'un sujet et acteur social, témoin direct d'expériences, vers un acteur porteur d'une science dite objective. Distance est prise du récit de l'autre, qui au mieux peut servir de document pour l'historien, devenu l'observateur externe et lointain de ce matériau.

Le récit de vie, comme narration subjective à d'autres personnes de sa propre vie, ou de fragments de sa vie, tel qu'il a pu être élaboré dans diverses pratiques récentes, sera teinté davantage par l'aventure intersubjective de l'accès vécu au réel. L'histoire de vie, quand elle est autobiographique, est cette posture particulière, sans doute plus proche du sens grec ancien de l'histoire, celle d'être le témoin d'événements «dignes» d'être racontés. Il y a référence à des faits, mais vécus et présents dans la mémoire vive. Dans la posture de sociologie ou de psychosociologie clinique que nous adoptons dans ce texte, nous référons à la fois à la qualité subjective et intersubjective première du récit de vie et à la qualité de «témoin» de réalités et d'événements objectivés par les auteurs du récit. Quant à «raconter sa vie», ce terme introduit d'autres nuances. Raconter (de «compte» et du latin, computare) signifie exposer des faits, mais il y a cette connotation de rendre des comptes. Dans un autre sens, dérivé, on peut aussi raconter des situations imaginées, voire «conter» des histoires et faire du «conte». Le rapport entre le «réel factuel» et l'imaginaire est ici posé dans le récit de vie.

La notion de pratique autobiographique précise autrement ce dont il s'agit dans ces récits ou histoires de vie. Avec la notion de «graphie» (*écrire*, du grec *graphein*), est introduite la pratique d'écriture; le terme *auto* (du grec, «soi-même») et *bio*, (du grec, *bios*, «vie humaine», qu'il faut distinguer de *zoè*, «la vie animale, naturelle») (Agamben, 1997), la pratique autobiographique est d'écrire sa propre vie humaine.

De ces quelques notions, nous pouvons retenir la définition simple du récit de vie: Dire, écrire, exprimer soi-même les événements de sa vie, avec une prétention d'être vrai, autant que peut l'être un témoin privilégié, avec une dimension incontournable de la temporalité de ce qui a été vécu, dont on rend compte aujourd'hui.

CHAPITRE 1 17

### 2 Les types de récits de vie

Le récit de vie fait partie de la vie quotidienne de tout un chacun. En effet, nous ne cessons de nous raconter à l'autre, soit à l'adresse des proches, amis, amoureux, conjoints, parents, soit dans divers cadres institutionnels, à des acteurs sociaux plus lointains: à l'école, au travail, à l'hôpital, en voyage. Qui êtes-vous? D'où venez-vous? Qu'avez-vous fait ou réalisé? Fiche, CV, confidence, aveu: autant de récits de soi.

Mais le récit de vie s'inscrit depuis longtemps dans des pratiques plus instituées et formalisées. Sans entrer dans le détail historique (au sens externe et objectivé du terme ici), il convient d'en repérer certaines figures et de donner quelques exemples rapides.

Il y a, et c'est peut-être la forme la plus ancienne, le récit de confession et de modèle, illustré par un des grands textes littéraires et religieux, les *Confessions* (1964 [399]) de saint Augustin, évêque d'Hippone. Les *Confessions* sont un récit de conversion, c'est le petit récit de l'homme à l'image du Grand Récit de la rédemption de l'humanité, expression du passage qui transforme et cherche à établir un lien avec un Dieu ou une puissance absolue. Les grands livres religieux, Bible, Coran ou Upanishad, comme paroles révélées et transcrites, sont eux-mêmes les bases narratives de ce Grand Récit de vie, dont le récit sert de référent premier aux relations de saints, de témoins, toujours plus ou moins exemplaires.

Plus tard, en philosophie, les écrits moraux du style des *Essais* (1965 [1588]) de Montaigne, des *Pensées* (1972 [1670]) de Pascal ou des *Confessions* (1973 [1782-1789]) de Jean-Jacques Rousseau poursuivent, sur une base plus «laïque» (le cas de Pascal est à la limite du religieux), l'idée de modèle de la destinée humaine. Chez Rousseau ou Montaigne, le récit représente l'évolution de l'homme en contact avec la nature et les forces essentielles de «l'essence» humaine, montrant le développement optimal de l'homme, l'acquisition de la sagesse dans l'aventure humaine. Ces travaux et d'autres mettent en évidence le «grand récit» de l'homme comme être tragique ou romantique.

Le roman d'apprentissage (la «*bildung* » allemande) est une autre figure du récit de vie. Il peut être autobiographique, ou prendre la forme morale d'un récit de fiction autobiographique. Des modèles célèbres du genre sont l'*Émile* (1966 [1762]) de Jean-Jacques Rousseau, *Les années* 

d'apprentissage de Wilhem Meister (1999 [1795]) de Goethe. Récits de transformation par des épreuves de vie, ces récits visent à modéliser la transformation de l'humain fondée sur l'apprentissage existentiel.

Plus littéraire encore, et moins peut-être avec le souci de servir de modèle ou de moraliser, mais plutôt de répondre à une exigence d'expression libératrice d'une expérience de vie douloureuse, nous trouvons tout un registre de récits littéraires, du *Journal* d'Anne Frank (1950) aux récits autobiographiques de Jorge Semprun, *L'écriture ou la vie* (1994) ou de Primo Levi, *Si c'est un homme* (2005 [1947]), jusqu'aux récits de fiction autobiographique de Nancy Huston (1996) ou de Nelly Arcand (2007). C'est plus largement aussi tout le monde littéraire, moins tragique sans doute, des mémoires personnels, de journaux intimes, de la correspondance privée. Dans ces cas de figure aussi se profile l'idée d'un récit, petit ou grand, héroïque, tragique ou dramatique² de la condition humaine.

Il y a d'autres formes d'expression des récits empruntant davantage au monde artistique: par la peinture (l'œuvre de Niki de Saint-Phalle est exemplaire à cet égard, comme récit autobiographique par ses œuvres de peinture); par la musique (les œuvres dédiées à des personnes ou représentatives d'une période de vie); par le théâtre ou le film d'auteur, où prime la mise en scène d'expériences autobiographiques. Il faut toutefois distinguer des œuvres qui ont nettement ce caractère autobiographique, défini comme tel, d'œuvres interprétées par des critiques d'art comme l'expression indirecte, dans leurs œuvres, d'un parcours autobiographique. Des critiques philosophiques comme celle de Lucien Goldman, Le Dieu caché (1959), analysant les œuvres de Pascal et de Flaubert, ou celle de Jean-Paul Sartre, L'Idiot de la famille (1988) sur Flaubert vont dans ce sens. La production intellectuelle ou artistique peut sans doute difficilement se détacher complètement d'un humus autobiographique, au moins partiellement, ne serait-ce que dans les choix théoriques et professionnels qui sont faits, voire de l'adoption des styles et du choix des thèmes.

<sup>2.</sup> Ces expressions désignent autant des styles différents que des postures éthiques radicales: romantique, qui met en évidence le moi héroïque ou grandiose; dramatique, qui met le récit sous le sceau de l'action et de l'intrigue, proche aussi d'un moi au centre du récit; tragique qui pose la tension radicale entre le sujet libre et la finitude de la vie et ses contraintes.

CHAPITRE 1 19

Cette histoire longue et diversifiée des récits de vie montre que ceux-ci, suivant les contextes, répondent à des fonctions d'exemplarité (modèle d'apologie, de témoin, d'héroïsme) ou de justification (recherche des origines, volonté d'explication du sens de la vie) pour reprendre les distinctions faites par Philippe Lejeune dans Le pacte autobiographique (1996).

#### 3 Recherche, formation et intervention

Le récit de vie fera finalement son entrée plus tardivement dans les sciences humaines et sociales. Il sert d'abord de document ou de matériau de recherche en anthropologie, discipline qui très tôt a su utiliser le récit des «informateurs clés» pour comprendre la vie locale de quelque tribu ou groupe ethnique. Plus près de nous, les travaux d'Oscar Lewis, sur des familles mexicaines et, en particulier, Les enfants de Sánchez (1963), servent de référence exemplaire comme méthode de recherche nouvelle en sciences sociales. En sociologie, les travaux fondateurs de W. Thomas et F. Znaniecki sur l'histoire très élaborée (5 volumes) du parcours de vie d'un immigrant polonais, sous le titre Le paysan polonais (1998 [1918-1920]), fait aussi figure de référence pour comprendre, à partir de l'étude d'un cas singulier<sup>3</sup> et d'un récit autobiographique, la réalité sociale de l'immigration aux États-Unis au début du xx<sup>e</sup> siècle. Il faudra du temps pour que cette méthode d'enquête reçoive toute sa crédibilité. En France, les travaux de Daniel Bertaux (1976) vont donner plus de crédibilité scientifique à cette méthode en sociologie, dominée alors par des méthodes structuralistes ou quantitatives. Au Québec, l'ouvrage collectif produit par Danielle Desmarais et Paul Grell, Les récits de vie (1986) va contribuer à faire connaître la méthode des récits de vie, développée déjà par quelques sociologues comme Gilles Houle (1979), de l'Université de Montréal, ou Fernand Dumont (1981), Nicole Gagnon et Bruno Jean (1975), de l'Université Laval. Nous pouvons citer aussi, dans la même perspective des travaux fondateurs comme ceux de Franco Ferrarotti (1983), en Italie, dans l'étude des milieux ouvriers, de Claude Dubar (2000) sur les professions, de Pierre Bourdieu (1993) sur la marginalité sociale. Et la liste est longue, depuis les années 1980.

Étude comprenant l'analyse de documents: correspondance, documents officiels, contexte d'immigration et récit autobiographique.

La recherche est doublée d'une volonté de formation dans un autre courant de pratiques des histoires de vie, en sciences de l'éducation et en éducation populaire. L'histoire de vie de formation est le créneau particulier développé par Gaston Pineau<sup>4</sup> et Jean-Louis Le Grand (1993) en France, Christine Josso (1991) ou Pierre Dominicé (2002) en Suisse, référant à des pratiques qui vont donner lieu à la fondation de l'Association internationale des histoires de vie en formation (ASIHVIF). Et au Québec, sous l'impulsion de Danielle Desmarais et Jean-Marc Pilon, le Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie (RQPHV) fut mis sur pied avec la triple perspective de la recherche, de la formation et de l'intervention.

L'articulation entre la recherche et la formation s'exprime dans un autre courant de pratique amorcé en France par Vincent de Gaulejac (1987), sur le thème «roman familial et trajectoires sociales», pratiques de récits de vie en groupe restreint. Dans cette approche, qui se situe plutôt dans le cadre des sciences humaines ou sociales, il s'agit de combiner une lecture psychosociologique des récits de vie et une intention d'autoformation. Cette pratique s'est aussi développée au Québec, ce dont témoigne le livre publié récemment sous la direction de Lucie Mercier et Jacques Rhéaume, *Récits de vie et sociologie clinique* (2007).

Il convient de noter également la présence d'un autre courant de pratiques que sont les récits de vie «collectifs» ou plus justement, de collectifs ou de collectivités. Ce sont des récits de vie d'associations, pour en reconstituer collectivement l'histoire vécue: travaux d'André Vidricaire (Collectif D-Trois-Pierres, 2005) et de Jacques Rhéaume (2008) au Québec, de Patrick Brun (2001) ou de Marie-Jo Coulon (2000) en France. Ce peuvent être aussi des récits de vie d'une unité organisationnelle: Christophe Niewiadomsky et P. Bagros (2003) en France, ou de la vie d'un village au Québec (Raymond Beaudry et Hugues Dionne, 1998). Ce sont quelques exemples de récits portant sur différents types de collectifs. Dans tous ces cas, le récit de vie est davantage orienté vers l'intervention, tout en comportant, selon les cas, une dimension formative ou de recherche.

Concluons cette section par une présentation condensée du champ possible des pratiques des récits de vie.

Voir particulièrement l'ouvrage fondateur de Gaston Pineau et Marie-Michèle (1983).

CHAPITRE 1 21

Les récits de vie, ou histoires de vie, prennent plusieurs formes *expressives*: écrites, verbales, artistiques, gestuelles. Ils sont produits dans plusieurs *contextes relationnels*. Oui, les récits autobiographiques impliquent toujours, par définition, une narration individuelle. Mais ce récit s'adresse le plus souvent à l'autre, au cœur d'un processus interactif. Il peut alors s'agir d'une relation duelle, en groupe restreint ou dans un collectif organisé<sup>5</sup> ou ouvert. Selon le cadre établi du contexte relationnel, *les fins ou les buts poursuivis* peuvent être la recherche, la formation, l'intervention, sans que ces objectifs soient toujours clairement distincts. Dans les récits, les autres, récepteurs ou narrataires, sont des pairs (d'autres «récitants»), des accompagnateurs, des formateurs, des chercheurs, des enquêteurs, des thérapeutes, ou des amis. Et parfois, un mélange de ces rôles!

### 4 Nos pratiques de référence

Nous abordons principalement, dans toutes ces variantes de pratiques des récits de vie, un aspect particulier, soit les formes de savoirs ou de connaissances mises en cause. Pour ce faire, nous nous référons précisément à diverses expériences de pratiques des histoires de vie que nous avons menées et qui s'étalent sur une vingtaine d'années.

Ce sont principalement des pratiques de recherche-formation suivant l'approche «roman familial et trajectoires sociales». Environ une quarantaine d'expériences de ces récits de vie en groupe restreint, des «séminaires d'implication et de recherche», ont été menées. L'intervention vise à mettre en œuvre une analyse de type psychosociologique des récits produits par des participants dans des rencontres de groupes intensives, habituellement distribuées sur trois jours. Ces séminaires sont le plus souvent réalisés dans un contexte de pratique privée<sup>6</sup>. Nous avons aussi formé de tels groupes à l'étranger, en Uruguay, au Mexique, en Roumanie, en France et au Japon.

<sup>5.</sup> Le récit autobiographique peut aussi se faire dans des médias à large audience : publication, film, exposition artistique...

<sup>6.</sup> Sauf à quatre reprises en milieu universitaire où de tels séminaires s'inscrivaient dans des programmes formels de formation.

Nos pratiques de récits de vie comprennent également des recherches avec des collectivités, des associations ou groupes communautaires (trois recherches). Ces recherches étaient subventionnées à la suite d'une évaluation par des pairs. Enfin, nous avons participé à une expérience de groupe volontaire informel d'écriture de récits de vie, étalée sur une période de deux ans.

Les trois pôles que nous relevions plus haut, recherche, formation, intervention, sont présents dans toutes ces approches avec des accents particuliers: autodéveloppement (groupe d'écriture); formation et développement professionnel et personnel dans les séminaires «roman familial et trajectoires sociales», recherche et développement dans les recherches participatives.

Quels sont les types de savoirs mis en cause dans ces pratiques? En quoi la pratique des histoires de vie met-elle en rapport ces savoirs? Et quels effets sont alors produits?

### 5 Les types de savoirs et d'acteurs sociaux

Nous abordons d'abord la question de la nature et des formes de savoirs<sup>7</sup>. Nous référant à l'histoire des idées et des réalisations culturelles sur une longue période, au moins depuis la pensée grecque classique, et nous fondant sur une perspective épistémologique d'étude de la connaissance, il convient de distinguer cinq formes ou types de savoirs ou de connaissances: *expérientiel, pratique, esthétique, spirituel, scientifique,* savoirs qui se traduisent et évoluent historiquement dans des domaines fortement institués.

<sup>7.</sup> Nous utilisons souvent le substantif «savoir» dans le texte, qui a un peu l'allure d'un produit de connaissance, terme qui lui évoque, comme substantif, aussi bien le résultat que le processus de connaître ou de savoir. Entre *je connais* et *je sais*, la nuance peut être mince. Le savoir a un petit côté philosophique proche de la sagesse (*sapientia*, *sapere* qui veut dire «goûter»). Nous assumons ce côté un peu gourmet dans le texte.

CHAPITRE 1 23

Le savoir *expérientiel ou d'expérience*<sup>8</sup> sous-tend le sens commun qui est un savoir évolutif, produit par les individus dans leurs groupes sociaux d'appartenance et de référence: c'est le savoir du monde ordinaire, en réalité très différencié, et qui voisine avec la notion de culture générale ou «populaire»... C'est le savoir de la vie et de l'action quotidienne. Il est évolutif, fruit d'un apprentissage constant et polyvalent: éducation familiale, scolaire, informelle, médiatique, pratique... On peut imaginer qu'il est le plus ancien et le plus fondamental des savoirs, nécessaire pour vivre, pour réaliser les intérêts, besoins, désirs de chacun et de tous, les accomplir dans le champ de possibilités et de contraintes du monde vécu. *L'art de vivre* repose sur ce savoir d'expérience et de sens commun. C'est aussi la base de connaissance du «non-expert» citoyen, l'être politique de nos sociétés dites démocratiques.

Le savoir *pratique* est celui qui, historiquement, résulte de l'activité humaine de plus en plus spécialisée. C'est le savoir-faire du cueilleur et du chasseur et aussi de la sage-femme; c'est le savoir produit par le travail, par les connaissances des métiers, des métiers et professions de plus en plus élaborés, comme celui de l'ingénieur, du médecin y compris celui des praticiens des histoires de vie. C'est une combinaison d'expériences concrètes, pratiques, de savoirs scientifiques transmis par l'école, de règles de métiers, de normes associatives, de statuts légaux, et aussi de savoirs innovateurs, «ingénieux» et créatifs dans le champ précis des activités de travail.

Le savoir *esthétique* est proche du savoir d'expérience, de la découverte sensible du beau et de la manipulation créative des objets et du langage. Les formes langagières, les gestes, les expressions plastiques, détachées progressivement de leur première utilité fonctionnelle dans le savoir d'expérience et portées par la force symbolique de l'imaginaire et du langage parlé, écrit, visuel, gestuel, donnent le poète, le musicien, le sculpteur, le peintre, l'acteur, le dramaturge, le danseur, le cinéaste, mais aussi l'architecte, le rhétoricien... Bref, le monde artistique dans toute sa variété.

<sup>8.</sup> Nous relions volontairement ces deux termes: «expérientiel», qui évoque l'expérience vécue spontanée et le savoir d'expérience, qui évoque davantage des connaissances acquises concrètement, pour bien montrer que le savoir d'expérience est produit comme connaissance expérientielle d'abord.

Le savoir *spirituel* est des plus anciens, entremêlé avec le savoir d'expérience, à l'origine des questionnements philosophiques et religieux sur les fondements de l'existence et du monde : D'où venons-nous? Pourquoi vivre et mourir? Et après la mort? Pourquoi ces malheurs qui arrivent? Les réponses sont variées. Ce sont les mythes d'abord, puis les représentations du divin, de l'Un, des diverses figures de Dieu, puis les récits des grands prophètes... Des événements fondateurs, des écrits, des héros, puis des associations et finalement des religions ou des sectes se développent, où tout un savoir est codifié pour répondre à un grand nombre de questions existentielles et de conduites humaines.

Le savoir *scientifique* est, comme tel, dans sa forme moderne, détaché de la philosophie et de la théologie et, historiquement, représente la plus récente des formes de savoirs. Il s'est bien repris et s'est développé, à partir en particulier des XVIII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles (voir le texte fondateur de Claude Bernard, *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, 1966 [1865]), dans une galaxie complexe de disciplines, de la logique aux mathématiques, en passant par les sciences dures (physique, chimie, biologie) et leurs hybrides jusqu'aux sciences «molles» (psychologie, sociologie, anthropologie) et divers champs spécialisés d'application.

#### 6 L'institutionnalisation

Le savoir scientifique s'inscrit dans des formes de *savoirs académiques*<sup>9</sup>, à l'université ou dans des centres de recherche équivalents; le savoir-faire spécialisé se traduit en *savoir professionnel*, reconnu dans des associations, des ordres de métier; le *savoir d'expérience* de tout un chacun dans un groupe social donné, prend figure de sens commun ou «ordinaire»; le savoir esthétique prend forme dans autant de *savoirs artistiques* reconnus; enfin, le savoir spirituel, comme quête de sens ultime trouve son expression dans autant de religions différentes. Ces domaines se déclinent suivant des divisions importantes, multiples. L'univers scientifique-académique est le vaste domaine des disciplines, des plus nobles, logique, mathématique, philosophique, physique, aux plus modestes, sciences humaines et littéraires, jusqu'aux hybrides formés des sciences et professions: sciences de l'éducation, sciences de la

L'académisme réfère ici à la notion d'excellence attribuée au savoir universitaire.
 C'est le sens retenu pour ce terme tout au long de ce texte.

gestion, sciences de la médecine. Cette hiérarchisation se retrouve aussi dans l'ordonnancement des savoirs pratiques, professions et métiers, de la médecine au droit, du génie jusqu'au mécanicien, du plombier à l'éboueur. Quant au savoir d'expérience, qui s'inscrit dans le sens commun, il n'est pas tant que cela le savoir le mieux partagé dans la diversité des habitus et cultures qui le caractérisent. En effet, l'accumulation des connaissances de diverses sources (famille, région, pays, média, internet, scolarisation, expériences de vie) varie beaucoup d'un individu à l'autre, selon entre autres le groupe socioéconomique et culturel, le milieu de vie quotidien où il évolue. Il y a inégalité du sens commun, habitus culturels différenciés, pour reprendre une notion inspirée de Bourdieu (1979).

On trouve également des distinctions et hiérarchisations dans et entre les domaines des savoirs esthétiques-artistiques ou spirituelsreligieux, suivant les productions reconnues pour ce qui est des savoirs artistiques, ou les statuts acquis en ce qui a trait au monde religieux. Mais cette hiérarchisation ne se fait pas que dans chacun des domaines institués : elle se fait aussi entre les formes de savoirs. L'institution scientifique, dans des sociétés caractérisées par la modernité avancée, occupe le haut de la hiérarchie des savoirs, remplaçant, pour reprendre la vision d'Auguste Comte, la prédominance de la religion et de la théologie et celle de la philosophie. Cela n'empêche pas que le statut du professionnel ou de l'expert soit fort important, souvent proche du pouvoir quand il est question de résolution de problèmes et de gestion, et que les arts soient aussi facteurs majeurs de «distinction» pour reprendre l'idée de Bourdieu. Mais cette hiérarchisation est complexe, mouvante, variable d'un groupe social à l'autre et variable historiquement. Dans tous les cas, c'est sans doute le savoir d'expérience «sans qualité», de sens commun qui demeure en bas de liste, le plus souvent critiqué pour ses limites et biais (le monde de l'opinion et des croyances).

Sans trop insister ici, nous voulons souligner la complexité mouvante de ce savoir d'expérience et de sens commun, principalement mis en cause dans la production des récits de vie. Savoir d'expérience et de vécu, il est cumulatif et flexible, en apprentissage constant: le sens commun d'hier, pour les groupes sociaux comme pour les individus n'est pas le même. Un sociologue québécois, Fernand Dumont (1981), remarquait que bien des éléments du sens commun aujourd'hui sont en fait le résultat d'un apprentissage vulgarisé de bien des connaissances

scientifiques d'hier, à travers l'école, les médias, les conversations... Éclectique sans doute, ancré sur des préoccupations de décision et d'action dans la vie quotidienne, le sens commun évolue sans cesse et puise à toutes les sources. Commun, il est celui qui permet l'échange et les traductions entre les savoirs plus spécialisés. Pratique, il opère un usage souvent imprévu des notions élaborées dans d'autres contextes.

#### 7 Le processus fondamental de la connaissance

Cette division de savoirs institués est le fruit d'une longue évolution historique et sociohistorique, mais ne représente que la partie la plus visible de l'iceberg de la connaissance. Il faut revenir à une vision radicale de la production des savoirs, montrer le caractère instituant de toute connaissance, le côté créateur de sens à l'échelle des individus et des collectivités. Il y a ainsi une analyse épistémologique verticale qui traverse toutes les formes de savoirs et repose, en son centre, sur le savoir d'expérience, le savoir expérientiel du rapport intersubjectif des sujets avec leur monde, qui par la suite prend des formes langagières et conceptuelles plus abstraites et formelles.

Sans entrer dans le détail, il convient de rappeler que la connaissance est foncièrement interaction entre le sujet vivant et son monde. Elle est expérience première de sensations et de perceptions, de réaction aux stimulations du milieu physique et humain. Elle est expérience constante d'affectivité et d'émotions en regard des objets éprouvés par le sujet humain, les phénomènes perçus représentant des sources d'attrait ou de répulsion, de menace ou de plaisir. Et ces expériences s'expriment dans le langage, langage non verbal des gestes et mouvements corporels, puis langage parlé et écrit, langage déjà là, objet de transmission familiale et sociale. Les premières sources d'expression des expériences vécues empruntent aussi à l'imaginaire et à la mémoire, avant de se développer dans l'analyse rationnelle et la théorisation.

Or ces processus d'élaboration, progressifs, récurrents, circulaires vont se traduire, au terme d'expériences de formation et d'apprentissage, dans l'action et la pratique par une mise en forme de plus en plus élaborée, telle que décrite plus haut. Le savoir d'expérience éprouvé se traduit dans le langage plus abstrait et conceptuel; partagé et entendu,

il devient sens commun d'un groupe et d'une époque donnée. Le savoir pratiqué de l'artisan, développé par la spécialisation d'un travail et de la production d'une œuvre, devient un savoir-faire de métier et un savoir professionnel. Le savoir spirituel de recherche des fondements et du sens se ritualise, se dit et s'écrit, s'élabore en autant de religions, d'affirmations élaborées du «lien» entre l'homme et des forces supérieures et transcendantes. Le savoir esthétique, expérience de sentir, de ressentir, de la saisie du beau, devient source d'autant de savoirs artistiques, celui du peintre, du sculpteur, du musicien, du cinéaste. Enfin, et c'est effectivement le dernier-né, le savoir rationnel trouve sa forme moderne, celui du savoir scientifique donnant lieu aux formations académiques. Chacun dans sa sphère propre suit un cheminement similaire, dans des formes irréductibles au final, allant du sensible à l'imaginaire, au symbolique, à la forme abstraite. Plus globalement, au risque de nous répéter, le processus « vertical » de la connaissance peut être ainsi schématisé:

Le savoir d'expérience ou expérientiel est premier. En fait, en tant que processus fondateur de connaissance et repris dans toutes les formes de savoirs, il suit une séquence progressive, mais pas nécessairement linéaire, plutôt récursive, comprenant les dimensions suivantes<sup>10</sup>:

- Les expériences sensorielle, perceptive, émotionnelle et affective, qui sont au fondement des premières formes de langage, gestuel, sonore, parlé, vite socialisé dans une langue.
- L'expérience concrète, qui s'inscrit dans la mémoire et prend image, permettant les processus de mémorisation et d'imagination, ce qui assure au langage de devenir création.
- Le passage du concret à l'abstrait, quand intervient le raisonnement, l'analyse, l'interprétation et la théorie, l'usage de langues et de langages sophistiqués, des lettres et des chiffres, des symboles et des formes.
- Le passage de l'abstrait au concret, quand la théorie ou l'imaginaire reprennent de l'expérience.
- L'alliance du concret et de l'abstrait, quand les exigences de l'action, de l'activité humaine sont au rendez-vous.

<sup>10.</sup> La récursivité désigne ce mouvement de retour sur des phases précédentes, qui n'est pas simple circularité de répétition, mais nouveauté, nouvelle séquence, succession temporelle.

Notons que ce processus global de connaissance peut se différencier et privilégier, dans l'élaboration des diverses formes de savoirs, l'un ou l'autre des modèles opératoires suivants qui ne sont pas pour autant exclusifs:

- le processus pragmatique de résolution de problème, à la base surtout du sens commun, de la démarche scientifique, des savoirfaire professionnels (voir à ce propos les thèses de John Dewey, 1960 [1920]).
- 2) le processus de symbolisation, pour comprendre et interpréter (voir à cet effet les travaux d'Ernst Cassirer (1972 [1953-1957]) ou de Paul Ricœur (1990), à la base en particulier des savoirs religieux et artistiques.

Le processus de connaissance, dans une épistémologie verticale, génétique, présente de profondes similarités, au-delà des formes spécifiques de savoirs et de leurs institutions. C'est ainsi, par exemple, qu'une recherche scientifique suppose une phase d'observation et de perception «empirique», implique des réactions subjectives du chercheur et l'intersubjectivité avec des sujets et acteurs sociaux, surtout dans le cas des sciences humaines et sociales, une mise en forme «expérimentale», un travail de conceptualisation et de théorisation, y compris un savoirfaire «professionnel», pour gérer et conduire la recherche. L'imagination créatrice, la réflexion critique sur les fondements, l'appui sur le sens commun, comme sa critique, font partie de ce travail. Cela se passe aussi pour les autres formes de savoirs. Le sens commun lui-même, comme les autres formes de savoirs spécialisés, vise, dans sa sphère propre, à développer un savoir totalisant, complet, à devenir un art de vivre inclusif.

Les frontières établies dans une épistémologie hiérarchisée peuvent être assouplies et se rapprocher d'une épistémologie pluraliste, dans la mesure où le processus de connaissance plus vertical est reconnu dans les diverses formes de savoirs, avec ses manifestations plurielles. Dans l'univers de l'action sociale, toutes les formes de savoirs sont nécessaires et interdépendantes. L'effet néfaste de la hiérarchisation instituée est alors de réduire l'interdépendance, de rigidifier et d'appauvrir radicalement les formes de savoirs, ou parfois de conduire à des surdéveloppements constatés dans l'une ou l'autre sphère. Une science trop loin de l'expérience des gens perd son efficacité propre; l'expérience quotidienne peu

valorisée et remise en question perpétue des *a priori* et des préjugés; un savoir spirituel nié se radicalise à outrance; le savoir esthétique trop spécialisé appauvrit les possibilités de création chez tous...

#### 8 Et dans la pratique des histoires de vie

Nous prendrons l'exemple de la pratique mise en œuvre dans les séminaires du type «roman familial et trajectoires sociales». Posons au départ que dans tout séminaire sont convoqués différentes formes ou types de savoirs, par la nature même du dispositif et des acteurs impliqués. Les participants, dans un séminaire d'implication et de recherche, sont ceux qui sont appelés à faire «leur récit de vie», à parler ou à exprimer, à l'aide de supports visuels ou interactifs, des événements fondés sur leur expérience de vie. C'est fondamentalement l'appel à l'expression d'une connaissance ou d'un savoir expérientiel, vécu. Les animateurs sont des professionnels dont le rôle, dans le cadre de ces séminaires, est d'animer ou coanimer le groupe, en faisant un travail clinique, ce qui suppose un savoir-faire, une certaine expertise touchant la conduite du groupe, la facilitation et l'accompagnement des récitants. Mais, et c'est là une des particularités de l'approche «roman familial et trajectoires sociales », les récits de vie produits et exprimés dans le groupe sont aussi objet d'analyse, d'abord d'autoanalyse par le récitant, puis de coanalyse s'appuyant sur l'animateur, dans sa posture de «chercheur clinicien», et sur les autres participants.

La dimension de la recherche, de la référence à des *savoirs codifiés*, *scientifiques*, au sens large du terme, est en effet attendue plus particulièrement de «l'animateur chercheur clinicien». Elle l'est moins comme exigence spécifique chez les participants en tant qu'auteurs et producteurs des récits. L'analyse des «récits» produits va s'appuyer sur un cadre de référence fondé, par exemple, sur diverses notions et théories psychologiques et sociologiques. Mais les participants, dans la mise en forme même de leur récit et dans l'analyse qu'ils en font, dans un deuxième temps, se réfèrent eux aussi, comme les animateurs, à un «stock de connaissances» (expression empruntée à Alfred Schütz, 2007) ou à une «encyclopédie de référence», terme inspiré de la notion de «tiers» dans la théorie de la signification chez Charles Sanders Pierce (1978).

Ce qui différencie les rôles est lié au dispositif de départ. Par hypothèse, il peut arriver que les savoirs dits de référence scientifique soient aussi fort présents chez de nombreux participants, qui peuvent être aussi, en dehors de la situation particulière du séminaire, des psychologues, anthropologues, philosophes... De même, il arrive souvent que plusieurs participants aient une pratique professionnelle «clinique», psychologique, voire sociale, et soient experts par exemple dans l'animation de groupe. Les attributions de rôles sont établies dans le cadre présenté et entendu d'un séminaire. Mais, dans la vie du groupe, les participants sont amenés à se référer autant que possible à ces autres formes de savoirs, scientifiques et professionnels.

Le savoir scientifique invoqué, dans une perspective clinique, est au service de la mise en forme, de la configuration des récits de vie. Cela n'empêche pas que des moments de confrontation se produisent entre l'analyse proposée par les «animateurs chercheurs» et celle des participants. Au contraire, dirions-nous, dans la mesure où précisément les participants veulent apprendre davantage à partir de l'expression de leurs récits et ont des attentes par rapport aux «animateurs chercheurs».

D'autres types de savoirs sont aussi concernés, autant dans la mise en forme du récit que dans l'analyse. Ce sont les savoirs esthétiques et spirituels. Il est souvent fait appel, dans les séminaires, à l'expression d'un récit ou d'une partie de récit par l'image, par un dessin, par l'écriture, par une mise en scène théâtrale, ce qui met en œuvre d'autres modes d'expression que le langage parlé habituel. Mais c'est aussi dans l'analyse, la référence fréquente aux domaines de savoirs artistiques et littéraires: tel film, tel peintre, tel opéra... Il arrive d'ailleurs que plusieurs participants soient eux-mêmes artistes, dans leur travail principal ou secondaire. Le savoir spirituel est également présent dans de nombreux récits, en particulier pour ce qui est de sa dimension instituée que sont les religions. Là aussi, les participants peuvent être plus ou moins porteurs de croyances, de préoccupations spirituelles voire d'adhésion à des religions, ce qui intervient dans la compréhension des récits de vie comme une autre source de savoir, bien distinct de la science, du métier, des arts. Et les animateurs participent également des ces formes de savoirs.

Il reste à préciser l'approche de la pratique des récits de vie que nous privilégions, pour favoriser l'échange de savoirs qui, pour nous, est au cœur du travail de compréhension et d'analyse de son histoire de vie et des récits de vie. La façon même de favoriser cette mise en forme et l'échange de savoirs se fait dans le cadre d'un travail clinique, d'un dispositif et d'une forme de conduite des séminaires qui se veulent cliniques, voire plus précisément de psychosociologie ou de sociologie clinique<sup>11</sup>.

### 9 Une approche clinique des pratiques de récits de vie

Le terme «approche clinique» doit être compris ici dans un sens métaphorique, empruntant à la notion de clinique cette idée de la proximité et de l'implication auprès des personnes («klinè», c'est être auprès du lit, pour aider une personne souffrante). Par analogie, une clinique du social, c'est intervenir auprès des gens, des groupes sociaux dans le souci d'être utile, tout en utilisant des savoirs éprouvés (Enriquez *et al.*, 1993).

Une intervention de recherche en intervention clinique découle d'une *demande* faite auprès d'un intervenant, formateur ou chercheur, demande qui peut souvent prendre la forme d'une «réponse» à une offre d'intervention, de recherche ou de formation<sup>12</sup>! Cette demande s'inscrit habituellement dans un schéma d'action, qui pour le demandeur se manifeste par des attentes d'apprentissage, de changement, d'effets que l'on peut constater.

<sup>11.</sup> La psychosociologie met nommément en cause les apports croisés d'une lecture psychologique et sociologique, le poids étant mis toutefois sur la sociologie, comme substantif (distincte en cela de la psychologie sociale, où c'est la psychologie qui domine). Le terme sociologie clinique évoque aussi, par l'aspect, ce regard particulier des liens entre l'individu et la société, l'accent étant plus nettement encore mis sur la sociologie.

<sup>12.</sup> En effet, la pratique des récits de vie prend le plus souvent la forme d'une offre de services explicite (publicité, programme diffusé) ou implicite, lorsqu'on s'adresse à des intervenants qui sont porteurs d'une approche du récit de vie. L'appropriation de l'offre et la formulation d'une demande spécifique se fait alors au début de l'engagement dans la pratique du récit de vie.

Le projet prend forme autour d'un *contrat*, d'une entente traduisant les engagements et les intérêts entre deux ou trois types d'acteurs, selon les situations: les chercheurs, les intervenants et la population participante dans le cas de récits de vie de collectivité; des chercheurs-formateurs et des participants dans le cas de récits de vie en groupe du type roman familial. Ce contrat précise les conditions et le cadre de l'intervention: les temps de rencontres duelles ou groupales; la durée de la démarche; les techniques d'intervention; une évaluation des effets prévisibles. Les interactions concrètes se fondent sur une relation intersubjective d'implication entre « sujets-acteurs »<sup>13</sup> sociaux. Mais le contrat peut aller aussi jusqu'à la forme instituée d'un partenariat formel entre une équipe de recherche universitaire, des milieux d'intervention et des groupes sociaux participants. Un tel cadre institutionnel permet des rapports plus collectifs entre les partenaires. C'est le cas de nos recherches sur des associations de quartier.

Par ailleurs, et comme élément contractuel plus ou moins formalisé, il y a discussion et négociation entre les intérêts différents des acteurs. Il y a certes un intérêt fondamental de *développement personnel* (ou *collectif*) des demandeurs, fondé sur le savoir d'expérience, savoir renouvelé et dépassant les acquis du sens commun: on est là pour apprendre quelque chose qui servira dans les choix de vie, d'action. Il y a aussi l'intérêt de production de *connaissances scientifiques et académiques* à terme, par exemple, pouvant faire l'objet d'une publication, de conférences, d'enseignement reconnu pour les «animateurs» en tant que chercheurs, voire pour certains participants. Il y a enfin l'intérêt professionnel des animateurs, en tant que tels, apprenant à aider, à faire des analyses pertinentes, à mieux accompagner les récitants. Ainsi, le rapport entre la théorie et la pratique, au cœur de l'approche clinique, repose, nous l'avons exposé plus haut, sur un échange de savoirs spécifiques et différenciés, ce qui présuppose une épistémologie pluraliste. Trois

<sup>13.</sup> L'acteur est un terme fort utilisé en sociologie, comme celui d'agent. L'accent est alors mis sur l'agir objectivé, sur l'acteur défini comme une composante d'une scène sociale à plusieurs, en relation avec les autres dans des «rôles» et des fonctions plus ou moins prédéfinis. L'acteur s'appuie, dans sa créativité même sur la subjectivité qui le traverse. Dans la perspective développée ici, l'acteur social est inséparable de son enracinement subjectif. Individuel ou collectif, il est sujet-acteur social.

types de savoirs, au moins, trois types de discours qui s'entremêlent et se confrontent dans les moments de rencontres en groupe. Trois types de savoirs dont les frontières sont fluides et qui s'interpénètrent.

L'approche clinique en recherche et en intervention implique par ailleurs un cadre éthique et déontologique où sont définies les limites et les règles de la participation des différents acteurs: le volontariat, la liberté d'expression, la confidentialité des propos échangés entre les individus ou dans les groupes de rencontre. Au-delà de ces règles déontologiques classiques, une approche clinique introduit deux autres règles en continuité avec la posture éthique fondamentale d'un échange de savoirs et d'une préoccupation clinique de bien répondre à une demande, soit l'ouverture démocratique des échanges (tous peuvent s'exprimer et participer aux diverses phases de la recherche) et une visée «émancipatoire» (la recherche favorise l'expression d'une parole qui se traduit en action susceptible de réduire les inégalités sociales). Sollicitude et souci d'égalité sont au cœur des rapports entre sujets et acteurs sociaux.

Ces quelques principes entraînent une exigence de coresponsabilité entre les acteurs associés à la *diffusion des résultats* de recherche. Suivant les cas, et dans la mesure où s'affirme la coproduction des savoirs, il est à prévoir des formes partagées de diffusion et de publication, suivant des modalités variables. Par exemple, le chercheur peut produire des textes dans des ouvrages scientifiques, avec l'accord voire la participation active des participants. Des participants peuvent être amenés à publier à leur tour dans une revue professionnelle ou à améliorer leur pratique. Mais l'important est ici concrètement de reconnaître jusqu'au bout la contribution des sujets-acteurs sociaux et leurs savoirs respectifs.

### Conclusion: Des effets de la pratique clinique des récits de vie

C'est le recours au savoir d'expérience partagé qui demeure la source principale d'un véritable mouvement instituant qui nous semble être au cœur de l'approche clinique. Celle que nous retrouvons, entre autres, dans la pratique des histoires de vie en groupe, du type «roman familial et trajectoires sociales» comme dans d'autres formes d'expérience partagée de récits de vie : récits de vie de collectivité, récits de vie de formation.

Il importe en effet de souligner qu'une approche de sociologie clinique soutient une telle épistémologie pluraliste, par la confrontation et l'échange des savoirs que ce dispositif permet, mais surtout par une «pédagogie» clinique qui favorise l'expression élaborée d'un processus «vertical», instituant de connaissance et de savoir. L'effet idéal de ce genre d'expérience serait que les participants puissent, à titre personnel, mieux comprendre et agir sur leur vie; qu'ils puissent, à titre professionnel, améliorer leur savoir pratiqué. Qu'à l'occasion, le recours à des formes plus esthétiques d'expression, dans la mise en forme des récits comme dans l'analyse, renforce cette référence au monde artistique; que les enjeux existentiels en profondeur que soulèvent les récits de vie permettent une quête de sens qui, sans nécessaire référence religieuse, donne une portée philosophique et éthique à la réflexion. Enfin, que les savoirs scientifiques mis en cause puissent être remis en question et partagés. Ces séminaires constituent ainsi une sorte de laboratoire «d'expérimentation symbolique» de développement des connaissances sur les histoires de vie replacées dans leur contexte social et historique. Ce qui assure le caractère vivant et instituant de tels séminaires est en partie lié à la force du dispositif pédagogique, qui favorise d'abord l'expression du récit vécu, imaginatif, mémoriel, qui mise sur l'accueil intersubjectif respectueux de ces récits entre participants et animateurs et sur des analyses et interprétations qui soient sources de compréhension nouvelle.

En résumé, comment formuler les effets du récit de vie sur les récitants eux-mêmes? Le récit autobiographique dans le contexte d'une approche clinique:

- Produit un premier effet d'autoorganisation, de mise en forme, dans le chaos, la dispersion, l'hétéronomie d'une vie (effet de configuration et reconfiguration pour reprendre les termes de Paul Ricœur);
- Entraîne un effet de réflexivité et d'appropriation (et aussi de dégagement) de «mon» histoire, à la suite de la réaction des interlocuteurs et de l'analyse partagée du récit;
- Contribue à étayer davantage l'estime de soi, construit et reconstruit sur la base de devenir de plus en plus «soi-même comme un autre», par la reconnaissance d'autrui en particulier;
- Permet, sur des dimensions éthiques et morales, de retrouver quelque sens à son histoire de vie, histoire des déterminations sociales, mais aussi histoire de liberté;
- Favorise une plus grande disposition à l'action et des orientations structurantes dans ses choix de vie.

#### Références bibliographiques

- AGAMBEN, G. (1997), Homo sacer. Le pouvoir souverain et la vie nue, Paris, Seuil.
- Arcand, N. (2007), À ciel ouvert, Paris, Seuil.
- Beaudry, R., H. Dionne et le collectif de recherche de Saint-Clément PQ, (1998), En quête d'une communauté locale. Une mobilisation territoriale villageoise. Le conflit postal de Saint-Clément, Trois-Pistoles, Les Éditions Trois-Pistoles.
- Bergeron, R. (1982), *Le cortège des fous de Dieu. Un chrétien scrute les nouvelles religions*, Montréal, Les Éditions Paulines.
- Bernard, C. (1966 [1865]), *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, Paris, Garnier-Flammarion.
- Bertaux, D. (1976), Histoire de vie-ou récits de pratique? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie, Paris, Rapport au CORDÈS.
- Bourdieu, P. (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1993), La misère du monde, Paris, Seuil.
- Brun, P. (2001), Émancipation et connaissance. Les histoires de vie en collectivité, Paris, L'Harmattan, coll. «Histoire de vie et Formation».
- Cassirer, E. (1972 [1953-1957]), *La philosophie des formes symboliques*, Trois Tomes, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Collectif D-Trois-Pierres avec la contribution d'André Vidricaire (2005), *Quand les agirs parlent plus fort que les dires*, Montréal, Fides.
- Coulon, M.-J. (2000), «Démarches d'éducation populaire en histoire de vie collective », dans Coulon, M.-J. et J.-L. Le Grand (dir.), *Histoires de vie collective et éducation populaire*, Paris, L'Harmattan, p. 161-184.
- Desmarais, D. et P. Grell (dir.) (1986), Les récits de vie. Théorie, méthode et trajectoires types, Montréal, Les Éditions Saint-Martin.
- Dewey, J. (1960 [1929]), The Quest for Certainty. A Study of the Relation of Knowledge and Action, New York, Capricorn Books.
- Dominicé, P. (2002), L'histoire de vie comme processus de formation, Paris, L'Harmattan.
- Dubar, C. (2000), La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles, Paris, Armand Colin.
- Dumont, F. (1981), «La culture savante: reconnaissance du terrain», dans *Questions de culture 1. Cette culture que l'on appelle savante*, Québec, IQRC.

- Enriquez, E. et al. (dir.) (1993), L'analyse clinique dans les sciences bumaines, Montréal, Les Éditions Saint-Martin.
- Ferrarotti, F. (1983), *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*, Paris, Librairie des Méridiens.
- Frank, A. (1950), *Le journal d'Anne Frank*, traduction du néerlandais de Tylia Caren et Suzanne Lombard, Paris, Calman-Lévy.
- Gagnon, N. et B. Jean (1975), «Les histoires de vie et les transformations du Québec contemporain», *Sound Heritage*, vol. IV, nº 1, p. 57-58.
- Gaulejac, V. de (1987), La névrose de classe, Paris, Hommes et Groupes.
- GOETHE, J.W. (1999 [1795]), *Les années d'apprentissage de Wilhem Meister*, Paris, Gallimard, coll. «Folio classique».
- GOLDMAN, L. (1959), Le Dieu caché. Études sur la vision tragique dans les Pensées de Pascal et le théâtre de Racine, Paris, Gallimard, coll. «Tel».
- Houle, G. (1979), « Note de recherche. L'idéologie : un mode de connaissance », *Sociologie et sociétés*, vol. XI, nº 1, p. 123-145.
- Huston, N. (1996), Instrument des ténèbres, Paris/Montréal, Actes Sud/Leméac.
- Josso, C. (1991), Cheminer vers soi, Lausanne, L'Âge d'homme.
- LEJEUNE, P. (1996 [1975]), Le pacte autobiographique, Paris, Seuil, coll. « Points ».
- Levi, P. (2005 [1947]), «Si c'est un homme », dans Œuvres, Paris, Robert Laffont, p. 2-157.
- Lewis, O. (1963 [1961]), Les enfants de Sánchez. Autobiographie d'une famille mexicaine, Paris, Gallimard, coll. «Tel».
- Mercier, L. et J. Rhéaume (dir.) (2007), *Récits de vie et sociologie clinique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval/IQRC.
- Montaigne, M. de (1965 [1588]), *Essais*, 3 tomes, Paris, Gallimard, coll. «Folio classique».
- Niewiadomski, C. et P. Bagros (2003), Penser la dimension humaine de l'hôpital. Une démarche d'histoire de vie de collectivité dans un service hospitalier, Paris, Seli Arslan.
- Pascal, B. (1972 [1670]), *Pensées*, Paris, Librairie générale française, coll. «Le Livre de Poche».
- Pierce, C.S. (1978), Écrits sur le signe, Paris, Seuil.
- Pineau, G. et Marie-Michèle (1983), *Produire sa vie, autoformation et autobiographie*, Montréal, Les Éditions Saint-Martin.

- Pineau, G. et J.-L. Le Grand (1993), *Les histoires de vie*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je? ».
- Rhéaume, J. (2008), «Quand l'histoire devient agissante», dans Gaulejac, V. de et M. Legrand (dir.), *Intervenir par le récit de vie. Entre histoire collective et histoire individuelle*, Ramonville Saint-Agne, Érès, p. 63-89.
- RICCEUR, P. (1990), Soi-même comme un autre, Paris, Seuil.
- ROUSSEAU, J.-J. (1966 [1762]), Émile ou de l'éducation, Paris, Garnier-Flammarion.
- ROUSSEAU, J.-J. (1973 [1782-1789]), Les Confessions, Paris, Gallimard, coll. «Folio».
- Saint Augustin (1964 [399]), Les Confessions, Paris, Garnier-Flammarion.
- Sartre, J.-P. (1988), L'Idiot de la famille, Gustave Flaubert, de 1821 à 1857, 3 tomes, Paris, Gallimard.
- Schütz, A. (2007), Essais sur le monde ordinaire, Paris, Le Félin.
- Semprun, J. (1994), L'écriture ou la vie, souvenirs, Paris, Gallimard.
- Thomas, W.I. et F. Znaniecki (1998), *Le paysan polonais en Europe et en Amérique* [tiré de *The Polish Peasant in Europe and America (1918-1920)*, 5 tomes; traduction de Yves Gaudillat], Paris, Nathan.

#### CHAPITRE 2

# L'accompagnement éducatif au croisement d'une dynamique relationnelle et d'une herméneutique collective

**DANIELLE DESMARAIS** 

Le *dire*, le *pétrir* et *l'agir* que j'évoque en référence au titre du XVI<sup>c</sup> symposium du Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie (RQPHV) renvoient pour moi tant à la recherche qu'à la formation des adultes, les deux piliers de mon parcours professionnel. Je me propose dans ce qui suit de présenter les courants théoriques qui ont été les plus significatifs pour moi et ce que j'en ai fait, dans une formalisation de mon cadre d'analyse et d'action concernant l'accompagnement des adultes en formation. La modélisation que je présente se donne à comprendre comme un processus, au croisement d'une dynamique relationnelle, dite de l'intersubjectivité, et d'une production de connaissances et d'appropriation de savoirs, à l'œuvre notamment dans une démarche autobiographique de petit groupe (DAPG), dispositif que je pratique tant à l'université qu'à l'extérieur. En guise de préambule, le lecteur trouvera quelques indications étymologiques de l'éventail des significations et des convergences de sens entre comprendre et accompagner, ces deux

termes catalysant l'agir dans mon parcours. Par la suite, je développerai les deux axes de la modélisation de l'accompagnement éducatif à partir d'un ensemble de composantes.

### 1 Comprendre et accompagner: des premières pistes fournies par l'étymologie

Comprendre et accompagner traduisent deux injonctions existentielles, deux enjeux de mon parcours professionnel investis de désir, qui se sont concrétisés de différentes manières et ont trouvé des appuis théoriques et épistémologiques qui m'ont amenée à redéfinir, à enrichir, à expérimenter des dispositifs toujours significatifs pour moi. Tels sont, d'une part, le courant herméneutique, stigmatisé dans le comprendre, qui a donné forme et contenu à mon parcours de chercheure, et, d'autre part, le courant récent de l'accompagnement en formation des adultes qui, s'appuyant sur ma découverte passée de l'approche biographique en formation des adultes, nourrit et guide mon offre en formation des adultes.

L'étymologie permet déjà d'entrevoir la complexité des deux termes qui convergent dans certaines de leurs significations vers l'idée d'une action qui se fait «avec» l'intelligence (comprendre, *cum prehendere*, «littéralement, saisir ensemble, embrasser quelque chose, entourer quelque chose, d'où saisir par l'intelligence, embrasser par la pensée¹»), mais aussi «avec» une personne (accompagner, *ad cum panis*, littéralement, «celui qui mange le pain avec²»). Le terme *accompagner* inclut l'idée de se déplacer avec un être animé. D'autre part, l'idée de mouvement est généralement «précisée par une indication de but»: honorer une personne, servir de guide à une personne.

Comprendre, pour sa part, renvoie toujours à la nature propre ou profonde d'un être, animé ou inanimé. Dans sa signification habituelle, comprendre signifie «élaborer, recevoir dans son esprit la représentation nette d'une chose, d'une personne», par exemple, «saisir intellectuellement le rapport de signification qui existe entre tel signe et la chose signifiée. [...] Comprendre quelque chose à quelque chose »... À propos

Le Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL): <a href="http://www.cnrtl.fr/">http://www.cnrtl.fr/</a>>.

<sup>2.</sup> Ibid.

de cette fonction de l'intelligence, le dictionnaire utilisé ici cite Carrel: «comprendre les relations des choses». L'ouvrage de Carrel, L'homme, cet inconnu, paru en 1935, d'où est tirée cette citation, trônait royalement dans la petite bibliothèque de ma mère alors que je vivais sous le même toit qu'elle à l'adolescence. J'avais l'intuition que ma mère avait établi un rapport intense, voire intime, avec cet ouvrage. Son titre mystérieux ainsi que l'intérêt qu'y prenait ma mère m'ont longtemps fascinée. Plus près de notre propos, comprendre signifie «appréhender quelqu'un dans toute la vérité de sa nature profonde, par une communion affective, spirituelle». Pour certaines personnes, ne se situe-t-on pas là déjà dans un projet d'accompagnement? Plus encore, comprendre signifie aussi: «Prévoir la vraie nature d'une telle personne par une disposition d'esprit très favorable, voire complice, en allant parfois jusqu'à reconnaître explicitement le bien-fondé de ses motivations particulières, et même jusqu'à excuser ses travers avec une extrême indulgence». Comprendre implique donc une «connexion» assez approfondie avec une personne, le cas échéant. Utilisée dans sa forme pronominale, l'expression se comprendre s'étaye fortement dans un projet d'accompagnement : « Se représenter nettement le sens de ce que l'on se dit l'un à l'autre». [...] «Se saisir intuitivement l'un l'autre jusqu'au fond de l'être, s'approuver mutuellement avec une indulgente sympathie<sup>3</sup>».

Bref, l'étymologie des deux mots *accompagner* et *comprendre* nous permet de noter des convergences de sens et leurs définitions respectives indiquent bien des actions complémentaires, sur le plan philosophique, aussi bien qu'éthique et méthodologique.

<sup>3.</sup> Ibid.

### 2 Une modélisation de l'accompagnement (psycho)éducatif

Je présenterai maintenant une modélisation de l'accompagnement éducatif. Je m'appuie pour ce faire sur le travail pionnier de Maheu et Guberman<sup>4</sup>. Pour ma part, un modèle<sup>5</sup> de référence se conçoit comme un système comprenant plusieurs éléments articulés entre eux de manière cohérente. Dans ce qui suit, je tenterai de circonscrire les composants suivants: des principes d'action, le contexte et le cadre de l'accompagnement, la dynamique de l'accompagnement que je schématise en deux axes: d'une part, l'axe de l'intersubjectivité, incluant les éléments de la dynamique relationnelle ainsi que les postures de l'accompagnateur, d'autre part, l'axe des contenus de formation et leurs processus propres, telles que l'appropriation de savoirs et la production de connaissances.

#### 2.1. Repères définitionnels

L'accompagnement éducatif, c'est un travail clinique, c'est-à-dire une action d'amélioration du vivre individuel et collectif, voire une pratique d'émancipation, à partir de la création d'une ou de plusieurs alliances symboliques. «Une éducation libératrice vise d'autres buts que l'adaptation sociale [...]: elle doit mener à mieux voir et comprendre les causes de l'oppression, exprimer sans refoulement son identité et sa différence, renforcer la solidarité des exclus dans la revendication de leurs droits et l'amélioration de leurs conditions de vie» (Hautecoeur, 2006, p. 89).

En éducation des adultes, l'accompagnement, c'est aussi une conduite maïeutique (Desroche, 1990), c'est-à-dire l'art de faciliter - chez l'autre - l'accouchement de soi, mais aussi « des idées logées dans le soi » (Pineau et Le Grand, 2002, p. 21). L'accompagnement, c'est enfin un projet éthique au cœur des enjeux sociaux qui se fonde sur la reconnaissance des sujets en action dans le processus qu'ils élaborent réciproquement. L'accompagnement est donc relation. «L'accompagnement tend vers une relation égalitaire renvoyant à trois principes : de similitude (l'autre

<sup>4.</sup> École de travail social de l'UQAM.

<sup>5.</sup> Un modèle se définit comme «une représentation abstraite, idéale de la réalité qui fournit une vision simplifiée mais caractéristique d'un phénomène» (Gauthier, 1984, p. 520), ici, de l'accompagnement.

est semblable à moi), de dynamique (l'autre, comme moi, peut changer) et, enfin, d'altérité ou d'opposition (l'autre est radicalement différent) » (Cauvier, 2008, p. 92).

#### 2.2. Des principes d'action (des repères éthiques)

Pour de Villers, l'éthique met en cause l'intention qui habite chacun des sujets concernés dans leur espace de référence, visée, désir d'accomplissement de soi-même, ce qui suppose que ces sujets, chacun pour soi et en fonction de l'autre, soient valorisés. «Pas d'éthique possible sans une prise en compte de soi comme se voulant exister. C'est pourquoi la visée éthique est d'abord une foi en ce pouvoir-être soi-même, comme sujet de son acte et pas seulement comme produit de déterminations psychologiques et sociales » (de Villers, 2002, p. 117).

Dans une recherche en cours sur l'accompagnement, du raccrochage scolaire des 16-20 ans à l'éducation des adultes, les personnes enseignantes et les personnes intervenantes interviewées appuient leur investissement dans la dynamique formative sur des principes, une éthique de la relation éducative fondée sur la perspective de l'éducation tout au long de la vie. Cette éthique se caractérise par la qualité du rapport, notamment en rendant explicites les règles de fonctionnement d'une telle relation, en manifestant une sensibilité à la juste distance, en portant une attention à la fragilité de plusieurs apprenantes et de plusieurs apprenants, et en leur transmettant une vision plus positive de leurs forces et de leurs actions prometteuses, si modestes soient-elles. Les personnes intervenantes interviewées ont pour leur part affirmé les principes suivants: créer une relation de confiance avec la population apprenante, favoriser leur engagement volontaire, intervenir dans le respect de leur cadre de référence, tenir compte de l'ensemble de leurs expériences de vie, partir de leurs besoins et objectifs et, enfin, soutenir étroitement leur développement (Desmarais et al., 2009).

Bref, l'éthique est questionnement sur les relations, sur la liberté et les valeurs. Fondée sur le projet du devenir sujet, ses lieux d'élaboration sont le lien avec soi et avec autrui.

#### 2.3. L'accompagnement en tant que processus

En tant que pratique éducative, l'accompagnement se caractérise par une double dimension: elle revêt un caractère relationnel fort, inscrit dans un espace-temps précis. «Toute pratique formative demande de créer les conditions "d'un espace de plus en plus relationnel" et "d'un temps de plus en plus intentionnel" pour que l'humain puisse faire œuvre de lui-même» (B. Honoré dans Cauvier, 2008). Penser un accompagnement éducatif dans la temporalité, c'est le penser en tant que processus, c'est-àdire en portant attention au déroulement de l'accompagnement dans une continuité: «penser en termes de processus serait alors se penser en interaction dans la durée, prendre en compte les capacités autotransformatrices des systèmes clients, pour chercher à co-construire un mouvement qui va poursuivre son évolution» (Amiguet et Julier, 1996, p. 285) sans la personne accompagnatrice. Ceci suppose un déplacement dans le processus de l'accompagnement «d'une logique d'expertise centrée sur l'action du professionnel à celle d'une logique d'autonomisation centrée sur la personne » (M. Paul dans Cauvier, 2008). Pour vivre cette expérience balisée dans le temps et l'espace, l'accompagnement exige une attitude d'ouverture réflexive et critique; «l'accompagnement s'inscrit dans une expérience réflexive, c'est-à-dire comme expérience questionnant l'expérience » (Cauvier, 2008, p. 91).

#### 2.3.1. Le contexte et le cadre de l'accompagnement

Une relation d'accompagnement se déroule habituellement dans un contexte donné et s'inscrit dans un cadre déterminé dont les protagonistes doivent intégrer les contraintes dans la négociation de leur accord mutuel d'engagement. Le cadre d'action, c'est d'abord l'espace physique, le lieu où se déroule la rencontre entre la personne accompagnatrice et la personne apprenante (Amiguet et Julier, 1996). Le cadre inclut de plus la *situation d'apprentissage* (Charlot, 2002) ou *situation éducative* (Bouchard et Saint-Amant, 1994), c'est-à-dire les personnes, les moments et l'aboutissement du processus. L'accompagnement constitue un espace transitionnel de formation. L'accompagnement se situe dans un temps de vie particulier pour la personne accompagnée; c'est généralement pour cette dernière un moment de transition, de crise ou de transformation. La personne accompagnatrice est présente à ses côtés pour l'aider à traverser cette étape de vie. C'est une relation

contingente, autre caractéristique que l'accompagnement partage avec l'intervention sociale. Enfin, à l'instar de l'intervention sociale, le cadre de l'accompagnement «implique un travail de mise en accord sur le sens de la rencontre, ses objectifs et ses modalités. Ce travail de définition d'un contrat de collaboration sert de matrice relationnelle au développement de l'intervention et de sa coévolution» (Amiguet et Julier, 1996, p. 101). Sur le plan individuel, Renault (2003) affirme que plus les règles sont précisées, plus la relation sera égalitaire entre la personne accompagnatrice et la personne apprenante.

### 2.3.2. La dynamique de l'accompagnement et ses nombreuses figures

De Villers (1999) et Pineau (1998) ont proposé de schématiser la formation des adultes à partir d'un diagramme constitué de deux axes croisés : celui de la relation formative mettant en jeu le ou les sujets apprenants et le ou les sujets formateurs et, d'autre part, l'axe des connaissances et des savoirs. La plasticité de cette figure géométrique s'inscrit parfaitement dans la perspective de l'éducation tout au long de la vie où les repères spatiaux et temporels sont fluides et s'adaptent aux besoins variables de formation de l'adulte selon ses étapes de vie. Voir le schéma qui suit. Cette figure est centrée sur les rapports entre sujets apprenants et sujets accompagnateurs, mais nous ne devons pas perdre de vue que l'accompagnement psychoéducatif engage aussi les rapports entre pairs apprenants. On parlera alors de coaccompagnement.

L'un des points d'intérêt de ce schéma est qu'il permet d'articuler la dynamique relationnelle et les contenus de formation, ces deux composants essentiels de l'accompagnement variant selon l'étape du processus éducatif vécu par les apprenantes et les apprenants. Un second point d'intérêt de ce schéma met en relief les différentes figures de l'accompagnement selon les moments de l'herméneutique. Dans le processus même d'accompagnement en formation des adultes, le sujet accompagnateur va reconnaître le sujet apprenant dans sa spécificité, y compris dans ses savoirs acquis (de Villers, 1999) et dans son expérience. Le sujet apprenant, de son côté, manifeste son identité propre, y compris ses savoirs intégrés (*ibid.*). Ainsi, deux figures fort différentes du processus d'accompagnement surgissent, à titre d'exemple, selon que le sujet apprenant vit une relation de proximité ou de distance

avec le sujet accompagnateur. Sur l'autre axe, celui des savoirs et des connaissances intégrés dans une herméneutique collective, la personne qui accompagne dispose d'un corpus théorique et expérientiel qu'elle mettra à contribution dans la DAPG. Elle modulera son accompagnement selon les besoins du groupe apprenant eu égard à l'un ou l'autre des trois moments de l'herméneutique collective. Dans le premier temps de l'herméneutique collective, à titre d'exemple, certains sujets apprenants, voire certains groupes, formulent collectivement une forte demande d'acquisition de savoirs. D'autres sont plutôt en demande d'une reconnaissance de leurs acquis expérientiels. Ainsi, la géométrie de l'accompagnement est modulée par la dynamique des moments de l'herméneutique collective et l'investissement des sujets dans l'un ou l'autre de ces moments.

L'accompagnement éducatif dans la production de connaissances et l'appropriation de savoirs<sup>6</sup>

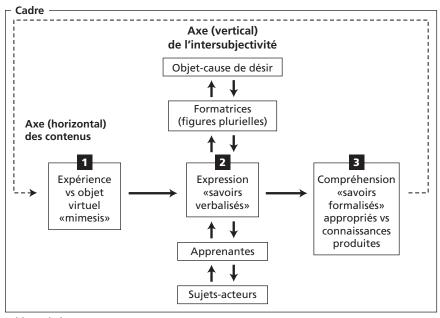


Tableau de l'auteure

<sup>6.</sup> Le féminin est utilisé car la grande majorité des personnes qui s'engagent dans une telle démarche et que l'auteure a accompagnées sont des femmes.

On voit donc l'intérêt de penser l'accompagnement éducatif des adultes dans une articulation des deux axes de la dynamique formative : le cheminement formatif des sujets apprenants s'appuie sur une démarche d'acquisition de nouveaux savoirs et d'appropriation de connaissances qui est portée par la qualité des liens dans l'axe relationnel.

## 2.3.3. L'axe relationnel: des composantes et des postures qui tendent vers la parité avec les sujets apprenants

Des composantes essentielles de la dynamique relationnelle

Dans le schéma précédent, l'axe vertical met en scène la personne qui accompagne (parfois, elles sont deux) et le ou les sujets apprenants. Sur cet axe, on repère d'abord l'objet-cause de désir, dans les termes de de Villers, tant du sujet accompagnateur que du sujet apprenant, ce qui met en mouvement le désir d'accompagner et le désir d'apprendre. La personne accompagnatrice est portée par un désir, par exemple le désir de formation-accompagnement, voire par un projet. La mise en œuvre d'une dynamique formative suppose que le sujet apprenant est également porté par un désir que le sujet accompagnateur vient solliciter (de Villers, 1999).

Deux caractéristiques additionnelles apparaissent essentielles à la construction d'une relation d'accompagnement: la confiance et la juste distance. «La confiance est un principe inhérent et fondateur de l'accompagnement», d'après Renault (2003, p. 138). Cette confiance doit se développer de manière réciproque. D'une part, une confiance de la personne accompagnée dans la personne accompagnatrice, ainsi qu'une confiance que la confiance naîtra. Confiance, d'autre part, de la personne accompagnatrice en ses propres valeurs et, aussi, en la personne accompagnée. Cette confiance se développe et s'entretient. Elle s'avère essentielle à l'adulte apprenant qui s'engage dans l'appropriation de nouveaux contenus, dans une aventure de remise en question de soi, de ses acquis. Ce processus, éclairé par le désir et l'intentionnalité, est marqué du sceau de l'inconnu et de l'incertitude, comme on le verra plus loin. Cette confiance peut aussi être ébranlée, voire anéantie. Elle n'est

jamais acquise de manière définitive. L'accompagnement se construit dans la liberté de chacun de mettre fin à la relation. Pour Renault, si la confiance n'est plus, la relation ne peut plus se poursuivre.

La deuxième caractéristique fondatrice de l'accompagnement en tant que relation, c'est la juste distance. La distance est omniprésente dans la dynamique relationnelle de l'accompagnement: au premier chef, distance entre le sujet accompagnateur et le sujet accompagné; distance physique et relationnelle, mais aussi, comme le souligne Renault (2003), distance que parcourt le sujet apprenant entre le début et la fin de l'accompagnement. D'où la nécessité d'une réflexion permanente sur la distance et une prise en compte du contexte social et culturel de la personne accompagnée (Renault, 2003), autant d'ingrédients constitutifs de ce que Bloch et Gerde (2007) appellent une pratique réfléchie. Cette nécessité d'une pratique réfléchie par le sujet accompagnateur met en exergue diverses exigences liées notamment au savoir-être et au savoir-faire.

Au chapitre du savoir-être, l'accompagnement exige un travail constant sur soi à partir de sa propre reconnaissance comme sujet, inscrit dans une finitude et ouvert à l'activité incessante d'un questionnement fondé sur la reconnaissance de l'autre comme sujet. Cette exigence de connaissance de soi dans l'accompagnement permet d'intégrer le fait qu'on ne peut accompagner tout le monde. La personne accompagnatrice doit connaître ses propres limites, savoir qu'il n'est pas possible d'agir à la place de l'autre et avoir conscience de sa propre impuissance dans certaines situations. La modestie constitue en effet «un autre pied de l'accompagnement» (Renault, 2003, p. 127). Cauvier va dans le même sens. Pour cette formatrice de groupes adolescents, «l'accompagnement se construit dans une logique intégrant l'incertitude, l'aléa, le non-ordre et incite à la modestie. L'accompagnateur se trouve dans une attitude d'ouverture réflexive et critique» (M. Paul dans Cauvier, 2008). Cette exigence éthique dont il a déjà été question est de plus indispensable afin de maintenir la bonne distance et de mettre en œuvre le savoir-faire afin de gérer les allers-retours entre proximité et éloignement. Ainsi, le travail clinique d'accompagnement s'accomplit comme activité de distanciation à soi et désir de rencontre et de compréhension de l'autre, le vivre individuel et collectif étant marqué par une finitude reconnue (Renaud, 1997).

L'accueil de l'autre constitue un ingrédient fondamental du savoirfaire dans l'accompagnement. Pour de Hennezel et de Montigny, le savoir-faire de la personne accompagnatrice consiste en «une réceptivité non jugeante et non directive, mais aussi une aptitude à contenir, à être le dépositaire des affects, des émois de l'autre» (de Hennezel et de Montigny, 1997).

#### Des postures plurielles dans l'accompagnement

Dans un schéma comparable à celui que nous avons adopté, Pineau repère une constellation de postures-types d'accompagnement sur l'axe relationnel qu'il nomme pour sa part celui du «statut social». Ces posturestypes sont polarisées entre une altérité maximale, la disparité hiérarchique, représentée par des figures tels le gourou, le maître, le professeur, etc., et une parité totale, avec des figures tels le frère, le confident, le collègue. L'accompagnement des adultes apprenants se manifeste principalement par l'écoute, la suggestion, l'aide et le conseil (Renault, 2003), en sus de la transmission de contenus auxquels Boutinet (2007) ajoute la guidance. Une troisième forme d'accompagnement peut se faire par le suivi d'un contrat explicitement défini et plus contraignant qu'une guidance. Or dans ces postures, les personnes qui accompagnent doivent, tout au long du processus, composer avec une position paradoxale en tension «entre une affirmation d'autonomie et un apport d'étayages». Selon Boutinet, une trop grande autonomie crée l'illusion alors qu'un trop grand étayage est porteur d'assujettissement. L'atteinte de cet équilibre délicat, la résolution de ce paradoxe entre affirmation d'autonomie et étayage est guidée par l'intention globale de l'accompagnement, à savoir l'émancipation du sujet apprenant.

Enfin, nous pensons que l'accompagnement ouvre sur «une pratique généreuse qui place l'accompagnant en situation de découverte, d'apprenant aussi, car le chemin qu'il prend aux côtés de l'accompagné, il ne le connaît jamais et le découvre avec lui» (Renault, 2003, p. 130). Le sujet accompagnateur ne se pose donc pas en position de détenteur du savoir. «Il ne s'inscrit pas dans un rapport strictement fonctionnel à l'autre, ni dans un rapport d'encadrement ou de direction». En cela, l'accompagnement se distingue du *coaching*.

#### 2.3.4. L'axe épistémique des savoirs et des connaissances

L'axe de l'appropriation de savoirs et de la production de connaissances fondée sur l'expérience de vie est celui de «l'apport bio-cognitif» (Pineau, 1998). Il met en cause à la fois des contenus et des processus, tous deux essentiels pour *comprendre*<sup>7</sup> le monde dans lequel nous vivons. Pour élaborer cet axe, nous nous appuyons sur l'apport de l'herméneutique, sur une théorie des savoirs et enfin, sur l'apprentissage expérientiel.

L'herméneutique mise à contribution est collective; elle se pratique dans l'intersubjectivité entre le sujet accompagnateur et le sujet apprenant, et aussi entre sujets apprenants. Elle s'appuie sur une expérience humaine partagée, celle des adultes apprenants qui racontent leur expérience de la vie – y inclus le moment présent – et cheminent vers sa compréhension. L'expérience est source de production de sens et source de formation (Mezirow, 1978; Dominicé, 2002). Avec l'herméneutique, on est dans un engagement éthique. Gadamer dit en substance: «Nous cherchons tous la vérité, que ce soit l'auteur d'un texte ou son lecteur» (Gadamer dans Warnke, 1991, p.115).

D'autre part, avec Charlot, nous mettons à contribution une théorie du savoir qui s'appuie sur trois types d'objets mettant en cause pour chacun un type particulier de rapport épistémique: s'approprier des objets virtuels, maîtriser une activité et, enfin, réguler des relations interpersonnelles, autant de processus particulièrement névralgiques dans la DAPG. Quel que soit le type d'objet sur cet axe épistémique, le sujetacteur apprenant s'engage activement - et avec tout son être - dans ce processus. Il s'agit, dans les termes de Dubar, d'une expérience intérieure réflexive qui inclut et déborde le processus cognitif que Besse (1995) appelle l'appropriation et qui comprend trois séquences: apprendreconstruire-s'approprier. Ce processus d'appropriation met en jeu un ensemble de rapports affectifs et d'images symboliques (Dubar, 2000). Ces différents types d'objets ont en commun de s'inscrire dans l'expérience de l'apprenant, dans son existence. L'apprentissage expérientiel, tel que le définit Dubar, se conjugue avec les trois temps-étapes de la démarche herméneutique de Dilthey (1988): 1. vivre... une expérience: c'est la mimésis; 2. mettre cette expérience à distance par son expression,

<sup>7.</sup> Le *comprendre* inclut *interpréter* aussi bien qu'expliquer, comme nous le verrons.

verbale ou écrite: ce sont les *savoirs verbalisés*, et enfin, 3. l'étape de la *compréhension* comme telle, qui ne peut faire l'économie d'une formalisation pour l'adulte apprenant: c'est l'étape des *savoirs formalisés*.

Ajoutons, pour clore cette introduction au deuxième axe de l'accompagnement éducatif en démarche autobiographique de petit groupe, que les trois temps de ce processus épistémique s'articulent en boucles de rétroaction du 3° temps sur le premier, la compréhension développée dans le 3° temps devenant précompréhension du processus qui reprend avec une expérience autre à vivre et à comprendre, etc.

#### Le 1<sup>er</sup> temps d'une herméneutique collective

Le 1<sup>er</sup> temps d'une herméneutique collective met en cause un objet sur lequel prend appui le processus de production de connaissances ou l'appropriation de savoirs. En premier lieu, apprendre peut être s'approprier un objet virtuel (un contenu théorique), ce que les enseignants désignent habituellement par les matières scolaires. À cet objet, Charlot associe un premier processus épistémique, l'*objectivation-dénomination*, qui produit, «dans un même mouvement, un savoir objet et un sujet conscient de s'être approprié un tel savoir» (Charlot, 2002, p. 80). Ici, le type d'objet est virtuel, abstrait, et le sujet apprenant se l'approprie en le mettant à distance par le langage. Dans un même mouvement, la parole permet au sujet apprenant de s'approprier l'objet et de prendre conscience de cette appropriation.

S'approprier des savoirs ou produire des connaissances, ce peut être aussi maîtriser une activité ou réguler des relations interpersonnelles, ingrédients constitutifs de l'expérience. Par l'expérience, le sujet-acteur est imbriqué dans le monde. Le concept d'expérience est vraisemblablement d'inspiration romantique; il représente «le contact immédiat et pré-réflexif avec la vie», dans le sens où le sujet et l'objet ne sont pas encore distincts: c'est l'unité de l'expérience. Du point de vue anthropologique, l'expérience réfère à la culture; c'est par la culture que les événements prennent forme dans la conscience (Bruner, 1986).

<sup>8.</sup> Et ceci renvoie, du point de vue de la méthodologie des récits de vie, au fait que le récit de vie est activité de synthèse : le sujet témoigne de la globalité de son expérience, parce que l'expérience est une (Desmarais, 1989).

L'expérience permet au sujet-acteur de découvrir sa subjectivité par l'émotion, les affects qui y sont associés et, simultanément, l'expérience est expérimentation du réel par le sujet-acteur (Dubet, 1994).

L'apprentissage par l'expérience débute par la mimesis, la «théorie-en-acte», d'après Dubar (2000). Il s'agit d'« un ensemble de savoirs (faire) issus de l'expérience et qu'on ne sait pas qu'on sait » (Dubar, 2000, p. 180). «C'est l'immersion dans un processus de travail, l'apprentissage par la pratique, avec les autres, par et sur le terrain; il s'agit d'un contexte spécifique d'action» (*ibid.*). Pour Ricœur, la *mimesis* signifie « le processus actif d'imiter ou de représenter » (1983, p. 58). L'apprenant, plongé dans la pratique, se représente l'activité autant qu'il la fait. Il y a donc production concomitante de la pensée et de l'activité. De cette façon, nous pouvons affirmer, dans la foulée de de Villers, qu'« imiter ne signifie pas reproduire à l'identique» (de Villers, 2007, p. 2). La maîtrise d'une activité en particulier passe par le corps qui crée une autre forme de rapport au monde et d'appropriation de celui-ci. Charlot désigne d'ailleurs le processus épistémique concerné ici comme l'« imbrication du je dans la situation ».

Quoique toujours imbriquée dans la situation, la régulation des relations interpersonnelles appelle un processus épistémique que Charlot désigne comme distanciation-régulation. Dans les termes mêmes de Charlot, on peut apprendre la patience et la méfiance, la solidarité, la responsabilité, mais aussi le mensonge et le combat... «bref, à comprendre les gens, connaître la vie, savoir qui l'on est. [...] Apprendre, c'est se rendre capable de réguler cette relation et de trouver la bonne distance entre soi et les autres, entre soi et soi-et ce, en situation» (Charlot, 2002, p. 82). Le sujet épistémique est encore ici le sujet affectif et, cette fois, relationnel, c'est-à-dire «le sujet comme système de conduites relationnelles, comme ensemble de processus psychiques mis en œuvre dans les rapports aux autres et à soi-même» (ibid., p. 83). Le savoir approprié ici n'est donc pas autonome du sujet. Par contre, l'apprentissage peut encore être énoncé dans le cadre d'un processus réflexif. Dans le cas de l'apprendre en dispositif relationnel, les énoncés prennent souvent la forme de règles morales. Mais pour être apprises, ces situations doivent être vécues. La mise en mots ne peut seule structurer le système relationnel.

Dans la démarche autobiographique de petit groupe, des objets virtuels connectés avec l'expérience (activités ou relations) seront proposés, par la personne accompagnatrice ou par les adultes apprenants eux-mêmes, et mis au travail par le groupe de manière dialogique.

#### Le 2<sup>e</sup> temps d'une herméneutique collective

Le 2° temps d'une herméneutique collective est constitué par le moment de l'expression, celui des savoirs verbalisés. Pour arriver à la compréhension de ses actions dans l'expérience, le sujet-acteur apprenant doit opérer une forme «d'objectivation de l'expérience sous la forme d'idées, d'actions» (Finger, 1983). La même exigence est posée au groupe qui partage des expériences ou des savoirs.

Comme l'a mis en exergue Dilthey lui-même (1988), «la relation entre l'expérience et ses multiples expressions demeure problématique». En premier lieu,

la transposition même de l'expérience en son expression est complexe: ses supports sont multiples; elle suppose une série de médiations, dont celle du langage à titre d'exemple. On sait que le langage n'est pas limpide; il y a au contraire une opacité du langage dont on devra tenir compte dans l'interprétation des récits de vie. (Bruner, 1986).

Apparaît ici clairement le caractère dialectique des liens entre expérience et expression car, comme le note Bruner, l'expérience structure son expression, parce que le sujet-acteur garde une marque affectivo-culturelle et cognitive de l'expérience vécue (Bruner, 1986), mais aussi parce que l'acte de narration en tant que tel est imposition arbitraire de sens sur le flot de la mémoire: «Nous créons les unités d'expérience et de sens à partir de la continuité de la vie. Chaque narration est une imposition arbitraire de sens sur le flot de la mémoire en ce que nous mettons en lumière certaines causes et en discartons d'autres; bref, chaque narration est interprétative » (Bruner, 1986). Par ailleurs, l'expression structure aussi l'expérience, notamment dans la démarche autobiographique en petit groupe qui prend appui sur ses différentes formes (orale et écrite) pour produire des significations et un horizon de possibles sur le plan de l'action. Enfin, c'est par l'expression que le sujet-acteur peut avoir une prise sur l'expérience d'autrui.

Pour Dilthey (1988), l'expérience et son expression s'inscrivent dans le temps, de même que la compréhension. Bruner (1986) reprend Dilthey qui dit : «Au moment même où le futur devient le présent, il est déjà en train de s'enfoncer dans le passé.» L'expérience est profondément temporelle. Autrement dit, nous ne pouvons comprendre le présent que dans les catégories du passé et du futur.

La démarche autobiographique en petit groupe se déploie dans le va-et-vient entre la réflexion individuelle et collective d'une part et, d'autre part, dans l'évolution du processus de construction de sens. Ce processus prend sa source dans l'histoire des expériences des adultes apprenants, expériences qui seront narrées d'abord à l'oral puis à l'écrit, chaque étape d'expression étant suivie d'une étape d'analyse et d'interprétation (compréhension). Nonaka et Takeuchi (1997) le précisent dans leur modèle de la connaissance créatrice, la spirale de la connaissance se déploie entre la connaissance tacite et la connaissance explicite, à travers la combinaison de modes de socialisation (extériorisation) et d'intériorisation. Dans ce processus, l'écrit, plus que l'expression orale, facilite une certaine mise à distance de l'action. Il faut « déplier » l'action pour la rendre « explicite » (Le Boterf, 2004; Dubar 2000). Il faut rendre l'action consciente pour en faire un objet de réflexion. L'expérience devient ainsi une référence commune sur laquelle il est possible de travailler, de discuter, dans une perspective dialogique. Le sujet n'est plus seulement dans l'action, mais face à son action, pour lui-même et avec d'autres.

La mise à distance de l'activité par sa verbalisation constitue une étape essentielle de son appropriation. C'est là la spécificité de la deuxième étape de l'apprentissage expérientiel que Dubar nomme les savoirs verbalisés. «Cette réflexion transforme les savoirs tacites, expérimentés [...] en savoirs verbalisés, discutés, confrontés, susceptibles d'être formalisés et reconnus» (Dubar, 2000, p.181). Outre la mise en mots de ses aspects visibles, la production d'énoncés eu égard à l'activité permet au sujet apprenant de nommer les opérations mentales effectuées dans la *mimesis*. L'intérêt de cette deuxième étape dans l'apprentissage expérientiel apparaît dans la distinction que Lainé propose entre «faire une expérience» et «avoir de l'expérience» (Lainé, 2006). Alors que la première expression souligne son caractère singulier et concret, la deuxième expression renvoie à une diversité d'engagements dans l'existence desquels l'apprenant a tiré des acquis. Bref, la

verbalisation de l'action produit un effet formatif à plusieurs niveaux : elle confirme l'existence de l'activité et ce qui a été appris (les acquis) (*ibid.*). Comme le souligne Dubar, elle permet de corriger ses erreurs et d'améliorer ses performances (Dubar, 2000).

#### Le 3<sup>e</sup> temps d'une herméneutique collective

Le 3<sup>e</sup> temps d'une herméneutique collective, c'est celui de la compréhension, celui des savoirs formalisés.

L'expression orale est néanmoins par nature «spontanée, immédiate, brève et approximative» et «le sens est plus éprouvé que véritablement prouvé, davantage senti que méthodiquement démontré» (Lainé, 2006, p. 222). Ainsi, l'apprentissage expérientiel comporte une troisième et dernière étape. C'est celle des apprentissages formels, organisés de façon «systématique, intentionnelle et séquentielle», de manière à fournir les notions, concepts et règles de l'art. «Les savoirs formalisés qui se construisent alors sont enracinés dans l'expérience, reliés à des pratiques, reconnus par un statut, une qualification, une confirmation» (Dubar, 2000). Et l'écrit constitue certes le meilleur support à une telle formalisation, car l'écrit, plus que l'oral, oblige à faire œuvre de précision; l'écrit a ses exigences qui invitent à une certaine analyse, plus précise et formelle (Lainé, 2006). Ce faisant, le sujet apprenant « clarifie sa propre pensée - sorte de "langage intérieur" - pour lui-même, dont il devient le premier bénéficiaire ». Après Vigotski, Lainé affirme : « C'est pourquoi le langage écrit est la forme de langage la plus prolixe et la plus développée» (Vigotski dans Lainé, 2006, p. 220).

Bref, à propos de l'apprentissage expérientiel ou, dit autrement, de l'appropriation par l'expérientiel, «ce processus d'apprentissage part de l'action pour y retourner; il permet la construction personnelle de savoirs reconnus à partir d'une expérience partagée. Il est organisé autour d'un va-et-vient entre action et réflexion qui permet, par la verbalisation, de prendre conscience des savoirs acquis pour les formaliser et les faire reconnaître » (Dubar, 2000, p. 181). Enfin, il peut y avoir apprentissage expérientiel à la fois dans un contexte d'apprentissage formel, non formel et informel.

Toutes ces exigences de systématisation, de travail intellectuel, s'inscrivent bien dans le processus de compréhension, mais ne le subsument pas. La compréhension renvoie à une relation ontologique (ce qui concerne l'être) d'appartenance de notre être aux êtres et à l'Être. De même, dans l'esprit de Dilthey, la compréhension est beaucoup plus qu'une activité cognitive; c'est pourquoi elle correspond bien à la totalité de l'expérience. «La compréhension enveloppe l'explication » (Ricœur, 1986, p. 161-182). En retour, l'explication développe la compréhension. L'explication constitue, pour ce philosophe, un mouvement de distanciation, une mise en objet, un traitement objectif et objectivant des sciences. Explication et compréhension s'appellent sur le plan proprement épistémologique, se développent dans une relation dialectique entre compréhension et explication. Ajoutons que la compréhension des autres s'articule de manière dialectique avec la compréhension de soi, et la distance réflexive en est une clé.

De plus, la compréhension se développe sous la forme d'une spirale à partir de boucles successives de relations entre précompréhension et compréhension. La précompréhension de l'expérience, la sienne et celle d'autrui, naît dans l'univers propre du sujet-acteur et ouvre la porte à la compréhension d'un sens qui dépasse son horizon initial. Cette dialectique renvoie à celle de la relation entre théorie et pratique où la précompréhension (Gadamer pour sa part parle de préjugé) peut être vue comme une forme de théorie, et la compréhension, comme la confrontation à une «réalité pratique» de l'objet, selon l'expression de Habermas (2005). Cette dialectique, considérée par plusieurs comme l'enjeu le plus fondamental de l'herméneutique, peut être qualifiée de structure du dialogue. C'est celle qui pose à elle seule le problème épistémologique des sciences humaines: autrement dit, il s'agit du problème du rapport entre celui qui comprend et l'objet qu'il s'agit de comprendre, entre le sujet et l'objet, entre le langage et la chose; plus précisément, il s'agit du problème du rapport entre le chercheur et l'acteur, entre le sujet apprenant et son rapport au savoir. Pour comprendre un sens, nous devons nous ouvrir à l'objet ou à l'autre ; la forme la plus idéale de cette structure herméneutique étant le dialogue entre deux individus (Finger, 1983).

Le sujet-acteur qui accepte de se raconter à un autre dans une DAPG met en place une structure de compréhension de son expérience (structure herméneutique) où la recherche de significations à propos de son expérience est médiatisée par la présence de l'autre qui occupe une position symétrique et qui lui renvoie ainsi d'emblée la même exigence.

# En conclusion: La production de connaissances et l'appropriation des savoirs dynamisés par l'axe relationnel

Les savoirs et les connaissances transforment l'apprenant dans la démarche autobiographique. Apprendre, c'est établir un rapport à soi. «Est en jeu la construction de soi et son écho réflexif, l'image de soi ». Ainsi, après de très nombreux théoriciens et chercheurs, Charlot souligne les aspects identitaires du rapport au savoir. Apprendre, c'est aussi entrer dans un rapport avec l'autre. «Tout rapport au savoir comporte donc une dimension relationnelle qui est partie intégrante de sa dimension identitaire» (Charlot, 2002, p. 85). Bref, l'«apprendre fait référence à l'histoire du sujet-acteur, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres» (ibid.). Apprendre, c'est aussi déployer une activité en situation; il s'agit bien d'un rapport au monde. Un monde essentiellement constitué de positions sociales et d'une histoire. L'espace de l'apprentissage, c'est donc un espace-temps partagé avec d'autres humains. Dans ce rapport social au savoir sont également en jeu des rapports aux autres et des rapports à soi.

Bref, dans l'herméneutique collective que nous avons élaborée eu égard à l'appropriation de savoirs et la production de connaissances, l'apprenant adulte se trans-forme lui-même en prenant appui sur l'intersubjectivité. Dans ces processus épistémiques, l'apprenant transforme de plus son rapport aux autres et au monde dans le ici et maintenant d'une démarche autobiographique et de son accompagnement.

#### Références bibliographiques

- Amiguet, O. et C. Julier (1996), L'intervention systémique dans le travail social. Repères épistémologiques, éthiques et méthodologiques, Genève, Les Éditions I.E.S.
- Besse, J.-M. (1995), L'écrit, l'école et l'illetrisme, Paris, Maguard.
- Bloch, M-C. et B. Gerde (2007), *De l'inappétence au décrochage: quel processus? Que proposer en amont et en aval*, Luxembourg, Université d'été de la FREREF, Atelier Projet, septembre.
- Bouchard, P. et J.-C. St-Amant (1994), On devrait fermer toutes les écoles et en faire comme la nôtre. Expériences de retour aux études dans quatre écoles québécoises. Analyse de conditions de réussite scolaire, Québec, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Université Laval.
- BOUTINET, J.-P. (2007), *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*, Paris, Presses universitaires de France.
- Bruner, E. M. (1986), «Experience and its expression», dans Turner, V. W. et E. M. Bruner (dir.), *The Anthropology of Experience*, Urbana and Chicago, University of Illinois Press.
- Carrel, A. (1935), L'homme cet inconnu, Paris, Plon.
- Cauvier, J. (2008), La démarche autobiographique, un outil d'accompagnement de la construction identitaire d'adolescents de la 5° secondaire, Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Rimouski.
- Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL), <a href="http://www.cnrtl.fr/étymologie/comprendre">http://www.cnrtl.fr/étymologie/comprendre</a>.
- Charlot, B. (2002 [1997]), Du rapport au savoir, éléments pour une théorie, Paris, Anthropos.
- Desmarais, D. (1989), *Trajectoire professionnelle et expérience du chômage ouvrier. Des récits de vie et leurs significations multiples*, Thèse de doctorat en anthropologie, Université de Montréal.
- Desmarais, D. (dir.), avec la coll. de I. Demers *et al* (2009), *Recherche-action sur l'accompagnement du raccrochage scolaire des 16-20 ans. Rapport d'étape*, Montréal, septembre.
- Desroche, H. (1990), Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets de recherche-action, Paris, Éditions ouvrières.
- Dilthey, W. (1988), *L'édification du monde historique dans les sciences de l'esprit*, Paris, Éditions du Cerf.

- Dominicé, P. (2002 [1990]), L'histoire de vie comme processus de formation, Paris, L'Harmattan.
- Dubar, C. (2000), *La crise des identités: L'interprétation d'une mutation*, Paris, Presses universitaires de France.
- Dubet, F. (1994), Sociologie de l'expérience, Paris, Seuil, coll. « La couleur des idées ».
- Finger, M. (1983), Biographie et herméneutique. Les aspects épistémologiques et méthodologiques de la méthode biographique, Montréal, texte miméo.
- Gauthier, B. (dir.), (1984), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Habermas, J. (2005 [1970]), *Logique des sciences sociales et autres essais*. Paris, Presses universitaires de France.
- Hautecoeur, J.-P. (2006), «Construction, ruptures, errances. Une biographie d'ALPHA (1978-2000)», dans Bélisle, R. et S. Bourdon (dir.), *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 84-111.
- HENNEZEL, M. DE et J. DE MONTIGNY (1997), L'amour ultime. L'accompagnement des mourants, Paris, LGF, coll. «Livre de Poche».
- Lainé, A. (2006), VAE, quand l'expérience se fait savoir. L'accompagnement en validation des acquis, Ramonville Saint-Agne, Érès.
- Le Boterf, G. (2004), *Travailler en réseau. Partager et capitaliser les pratiques professionnelles*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Mezirow, J. (1978), «Perspective transformation», Adult Education, vol. 28, n° 2.
- Nonaka, I. et H. Takeuchi (1997), La connaissance créatrice, Paris, De Boeck.
- Pineau, G. (1998), «L'accompagnement comme art de mouvements solidaires», dans Pineau, G. (dir.), *Accompagnements et bistoires de vie*, Paris, L'Harmattan.
- PINEAU, G. et J.-L. Le Grand (2002 [1993]), *Les histoires de vie*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je? ».
- Renaud, G. (1997), «L'intervention: de la technique à la clinique ou de l'objet au sujet», dans Nélisse, C. et R. Zuniga (dir.), *L'intervention: les savoirs en action*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, GGC Éditions, p. 119-150.
- Renault, D. (2003), *Travail de deuil, trajet de vie. Pour un accompagnement du processus: les enjeux affectifs et cognitifs*, manuscrit non publié.
- RICŒUR, P. (1983), Temps et récit, t. I, Paris, Seuil.
- RICŒUR, P. (1986), Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II, Paris, Seuil.

- VILLERS, G. DE (1999), «Le sujet divisé et le désir de formation», dans Bourgeois, E. et J. Nizet (dir.), *Regards croisés sur l'expérience de formation*, Paris, L'Harmattan, p. 81-107.
- VILLERS, G. DE (2002), «La dimension éthique de la fonction d'éducateur », dans Gohier, C. (dir.), *Enseigner et libérer*; *les finalités de l'éducation*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 105-124.
- VILLERS, G. DE (2007), Le récit, Note de travail, texte miméo.
- Warnke, G. (1991), Gadamer. Herméneutique, tradition et raison, Bruxelles, De Boeck.

## CHAPITRE 3

## Pétrir les traces écrites des dires pour réfléchir et agir

**GASTON PINEAU** 

Ce XVI° symposium de 2009 marque les quinze ans du Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie (RQPHV) fondé en 1994: un symposium tous les ans! Cette constance annuelle sur quinze ans est un remarquable indicateur de la productivité du réseau et de la pertinence du mode de fonctionnement choisi: structure légère et réseau dense. La tenue rythmique de ce rite annuel, assuré par un petit groupe d'organisateurs changeant chaque année, ne nécessite pas une grosse structure formelle et constitue un synchroniseur temporel des agendas de chacun, facile à honorer par sa stabilité. Reconnaître le bien-fondé de la stratégie souple et efficace de ce fonctionnement de réseau est un premier acquis expérientiel à retenir pour l'avenir.

Un second est pointé à notre avis par les termes de l'intitulé de ce symposium: **Histoires de vie: dire, pétrir, agir**. Les histoires de vie se font en disant, mais aussi en pétrissant, mûrissant ces dires et en agissant. Ces trois verbes expriment, simplement, les trois temps de construction en boucle d'une vie historique, longuement analysés par Ricœur (1983-1985): préfiguration pratique de l'expérience temporelle

vécue, configuration épistémologique par la narration, et refiguration herméneutique par l'écoute ou la lecture réflexive. Aussi, je reprendrai volontiers ces trois verbes pour intituler mon présent dire à ce symposium, en ajoutant cependant un participe passé central – écrit – qui rend l'opération possible au présent et stratégique pour l'avenir: pétrir les traces écrites des dires pour réfléchir et agir.

Les dires s'envolent et ouvrent le risque de pétrir surtout du vent. Les dires qui ont pris la peine de s'écrire sont restés, en ressources sociales discrètement disponibles, en legs publics universels, en traces matérielles précieuses pour construire un sens historique, une durée. Ces dires écrits constituent un héritage, maintenant presque intergénérationnel, particulièrement précieux à pétrir, pour réfléchir à ce symposium que les organisateurs ont voulu carrefour anniversaire. Non pour tourner en rond, mais pour rappeler, étudier et explorer des directions passées, présentes, à venir. Donc dans l'objectif d'aider à opérer un bilan rétrospectif et prospectif du RQPHV pour travailler les orientations à prendre à ce carrefour de 2009, l'exposé reviendra sur les productions du RQPHV, pétrissant leurs dires et y réfléchissant pour agir.

## 1 Quatre traces écrites de dires, génératrices du réseau et d'une collection « histoires de vie en formation »

Les productions du Réseau sont déjà nombreuses et multiformes. Le site RQPHV.org en donne une liste, je pense, exhaustive. Il faut souligner l'importance qu'a eue et qu'aura pour la construction d'une identité collective, la production en 2004, du DVD TÉLUQ-UQAM *La démarche autobiographique: un regard québécois*. La dynamique interactive de production des médias audiovisuels, mais aussi la démultiplication possible de leur visionnement, leur donnent un pouvoir de communication et de conscientisation sociale très différent de celui de l'écrit, plus conceptualisant, plus austère. Que le RQPHV ait pu jouer des deux est indicateur de sa vitalité créatrice. Ce travail se centrera sur les productions écrites, moins accessibles. Et il portera seulement sur celles qui ont prolongé directement les symposiums. Il y en a déjà quatre (Tableau 3.1). Quatre qui sont rassemblées dans une collection *Histoire de vie et formation* et qui ont fortement contribué à son émergence et son développement.

Les quatre ouvrages issus d'un symposium

Titre de l'ouvrage	Auteurs	Dates	
Pratiques des histoires de vie	Danielle Desmarais	1996	
Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention	Jean-Marc Pilon	1 <sup>er</sup> symposium	
	avec 7 auteurs	Magog	
		(1994)	
Le «je» et le «nous» en histoires de vie	Louise Bourdages	1998	
	Serge Lapointe	3 <sup>e</sup> symposium	
	Jacques Rhéaume	Pohénégamook	
	avec 17 auteurs	(1996)	
Le pouvoir transformateur	Monique Chaput	1999	
du récit de vie Acteur, auteur et lecteur de sa vie	Paul-André Giguère	2 <sup>e</sup> symposium Magog	
	André Vidricaire		
	avec 12 auteurs	(1995)	
Histoires de liens,	Jean Leahey	2003	
histoires de vie Lier, délier, relier	Céline Yelle	8 <sup>e</sup> symposium	
	avec 18 auteurs	Saint-Jean-de-Matha	
		(2001)	

Cette collection, en effet, est née en 1996, dans la mouvance de création des associations et réseaux du début des années 1990: Association internationale des histoires de vie en formation (ASIHVIF-1990), Association romande des histoires de vie (ARHIV-1992), Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie (RQPHV-1994), Histoire de vie du grand ouest (HIVIGO-1995) (Bachelart et Pineau, 2009).

Elle s'est donné pour objectif de contribuer à construire une nouvelle anthropologie de la formation, en s'ouvrant aux productions qui cherchent à articuler «histoire de vie» et «formation». Elle comporte deux volets correspondant aux deux versants, diurne et nocturne, du trajet anthropologique. Le volet «formation» s'ouvre aux chercheurs sur la formation s'inspirant des nouvelles anthropologies pour comprendre l'inédit des histoires de vie. Le volet «histoire de vie», plus narratif, reflète l'expression directe des acteurs sociaux aux prises avec la vie courante à mettre en forme et en sens. Elle s'est constituée, sans s'y restreindre, avec la collaboration d'acteurs-auteurs de ces différentes associations dans le but de leur offrir un espace de publication. Pour le Québec, André Vidricaire fait partie des collaborateurs permanents.

Les actes des premier, deuxième et troisième symposiums du RQPHV ont pu ainsi être publiés dans cette collection. Les intervalles de deux ans, et celui de quatre ans, entre la date des symposiums et celle de l'édition du livre qui en rend compte, témoignent que l'écriture de ces dires n'est pas une simple transcription, mais une longue et complexe opération de pétrissages et de re-pétrissages transformateurs. Il faut du temps, des ressources et un objectif tenace et explicite de recherches pour prolonger et reconfigurer les premières et nécessaires expressions d'échanges oraux de pratiques de formation et d'intervention. La production écrite n'est pas un objectif imposé. Le RQPHV n'est pas un réseau classique de recherche universitaire. Il est *au carrefour de la recherche, de la formation et de l'intervention*, comme l'a posé et exposé le premier symposium fondateur.

Il faut attendre le VIII<sup>c</sup> symposium de 2001, à Saint-Jean-de-Matha, pour voir apparaître la quatrième production dans la collection, toujours dans le volet plus théorique, «Formation», et toujours deux ans après la tenue de l'événement, en 2003: *Histoires de liens, bistoires de vie. Lier, délier, relier* avec Jean Leahey et Céline Yelle comme coordonnateur et coordonnatrice.

Les coordinations sont toujours collectives, à trois ou à deux, majoritairement interuniversitaires, mobilisant les genres et de nombreux acteurs qui deviennent ainsi auteurs.

Le tableau 3.2 en donne la liste, avec la date de la contribution, et, en gras, dix coordonnateurs; ce qui fait un total de 48. Un nombre d'auteurs relativement important, égalant à peu près celui de la participation habituelle aux symposiums. Les deux tiers, soit 35, n'ont écrit qu'une fois; dix, deux fois et trois, trois fois. Ce qui indique à la fois l'existence d'un noyau central avec un cercle varié de contributeurs. Les genres sont à parité: 24 femmes et 24 hommes. Les deux tiers, soit 36, sont des Québécoises et des Québécois; les autres regroupent des auteurs pionniers belges, français, suisses des autres réseaux francophones d'histoires de vie ou de disciplines parentes, mais aussi du Rwanda, d'Angola et du Nicaragua.

#### Tableau 3.2

#### Auteurs des quatre livres issus des symposiums

Barbier René (1999)	Jouthe Ernst (1996)
Bédard Lucille (2003)	Lapointe Serge (1998-1999)
Boivin Marie-Denyse (2003)	Laporte Annie (1998)
Bolle de Bal Marcel (2003)	Leahey Jean (2003)
Bourdages Louise (1998)	Levesque Jean-Louis (1999-2003)
Brunel Gilles (1998)	Maëla Paul (2003)
Carrière Normand (2003)	Mercier Lucie (2003)
Chaput Monique (1999)	Parent Pierre-Paul (1998)
Coppée Marie-Sybille (1998)	Pilon Denise (1998)
Daignault Jacques (1998)	Pilon Jean-Marc (1996)
Delmotte Claudine (2003)	Pineau Gaston (1996-1998)
Deroy-Pineau Françoise (1999)	Pineda Ferman Irène (1999)
Descamps Odile (2003)	Poirier May (1998-2003)
Desmarais Danielle (1996 -1998)	Rhéaume Jacques (1998-1999-2003)
Dionne Hugues (1996-1998)	Richard Annette (2003)
Dominicé Pierre (1996)	Rodrigues Isabel (1999)
Enriquez Eugène (2003)	Rose Robert (1999)
Finger Mathias (1996)	Rugira Jeanne-Marie (1998-1999-2003)
Gaulejac Vincent de (1998)	Spain Armelle (2003)
Giguère Paul-André (1998-1999)	Trottier Élaine (2003)
Gingras Jeanne-Marie (1999-2003)	Vidricaire André (1996-1999)
Gosselin Louis (1998)	Villeneuve Marité (1998)
Haramein Ali (1999)	Villers de Guy (1996)
Josso Christine (1998-1999-2003)	Yelle Céline (1998-2003)

Les titres et sous-titres pointent des thématiques centrales qui reviennent constamment dans les questionnements habituels concernant l'utilisation des histoires de vie comme pratiques: aux frontières de la recherche, de la formation et de l'intervention (Desmarais et Pilon, 1996) liant l'individuel au social (Bourdages, Lapointe et Rhéaume, 1998) au cœur de la construction relationnelle, «liant, reliant et déliant» (Leahey et Yelle, 2003) aux effets transformateurs intrigants par leur importance (Chaput, Giguère et Vidricaire, 1999).

Ces questionnements sont quasi inhérents à l'approche. Et leur traitement semble bien au cœur de sa construction réflexive, méthodologique, éthique et formative. Construction permanente par boucles récursives périodiques, pétrissant, par alternances visant à devenir intégratives, pratique et théorie, acquis et non-acquis, dire et agir. D'où l'intérêt de revenir sur ces premiers écrits de jeunesse et de genèse du réseau. Ils constituent un patrimoine socioculturel important à reconnaître et connaître pour relier ces moments et ancrer le passage à un nouvel âge : passage à saveur intergénérationnelle. Pour cette construction historique, à nous de prouver que les cordonniers ne sont pas toujours les plus mal chaussés.

# 2 Pratiques des histoires de vie. Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention

En avant-propos, les deux coordonnateurs, Danielle Desmarais de l'UQAM et Jean-Marc Pilon de l'UQAR, situent sociohistoriquement «l'idée de créer un réseau québécois de praticiennes et praticiens intéressés par la pratique des histoires de vie, afin de briser l'isolement et de constituer un lieu de partage et de théorisation des expériences» (p. 8). Danielle Desmarais a déjà publié avec Paul Grell, en 1986, *Les récits de vie. Théorie, méthode et trajectoires types*. Les deux ont déjà fondé, dans leur université respective, des formations diplômantes utilisant l'approche. Chacun rend compte de ces expériences dans le livre qui a adopté une structure ternaire pour explorer les *Pratiques des histoires de vie. Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*.

Quatre formations universitaires utilisant l'approche sont présentées (tableau 3.3): deux québécoises, celle du certificat en pratiques psychosociales de l'UQAR par Jean-Marc Pilon et la maîtrise en intervention sociale de l'UQAM par Ernst Jouthe; deux européennes, celle du Diplôme universitaire d'études de la pratique sociale (DUEPS) de l'Université de Tours par Gaston Pineau et celle de la Faculté ouverte pour enseignants, éducateurs et formateurs d'adultes (FOPA) de Louvain-la-Neuve par Guy de Villers.

Les pratiques de recherche sont déjà présentées avec un trait d'union les reliant à la formation : «Méthode de recherche-formation dans la formation de formateurs à Genève » par Pierre Dominicé ; «Contribution de la recherche compréhensive à la formation des intervenantes sociales à Montréal » avec Danielle Desmarais.

Les pratiques d'intervention se présentent aussi en rechercheintervention. C'est le cas de Hugues Dionne qui fait le «récit collectif d'une pratique de résistance: recherche-intervention dans un village québécois». André Vidricaire analyse historiquement et résolument ses pratiques d'histoire de vie comme moyen d'intervention.

#### Tableau 3.3

#### Sommaire de Pratiques des histoires de vie

#### Intro - 4 enjeux:

- 1 Existentiel personnel
- 2 Partage social
- 3 Responsabilisation de l'apprentissage
- 4 Pouvoir vital

#### 1 - Pratique des HV en formation d'adultes

Illusions et désillusions de l'approche biographique en éducation des adultes (Mathias Finger)

#### 2 - Pratiques de formation universitaire avec les HV

L'utilisation des HV dans une démarche en recherche-formation à l'université : le certificat en pratiques psychosociales de l'UQAR (Jean-Marc Pilon)

Enjeux éthiques de l'utilisation des récits de pratiques dans la formation des intervenants sociaux (Ernst Jouthe)

L'HV comme approche constructiviste de nouveaux modes de production de savoirs: le DUEPS de l'Université de Tours (Gaston Pineau)

L'approche biographique au carrefour de la formation des adultes, de la recherche et de l'intervention: le récit de vie comme approche de recherche-formation (Guy de Villers)

#### 3 - Pratiques universitaires de recherche-formation avec les HV

Enjeux de la pratique des HV comme méthode de recherche-formation dans la formation des formateurs (Pierre Dominicé)

La contribution de la recherche compréhensive à la formation des intervenantes sociales (Danielle Desmarais)

#### 4 - Pratiques de recherche - intervention en milieu communautaire

HV comme moyen d'intervention (André Vidricaire)

Récit collectif d'une pratique de résistance: recherche-intervention dans un village québécois (Hugues Dionne)

Source: Desmarais et Pilon, 1996.

L'intitulé du chapitre liminaire de Mathias Finger «Illusions et désillusions de l'approche biographique» atteste de la vision réaliste de ces débuts. Les risques d'envolée trop rapide sont donc bien contrôlés. Mais c'est l'analyse fine et complexe des enjeux dans l'introduction qui témoigne de la grande lucidité de ces débuts. Neuf enjeux sont définis, plus ou moins particuliers à l'apprenant, au formateur ou aux deux. Ils peuvent être groupés ainsi:

- enjeu existentiel de découverte de soi et de révélation à l'autre;
- enjeu de responsabilisation de son processus d'apprentissage;
- enjeu de partage social;
- enjeu de pouvoir vital, de biopouvoir sous de multiples formes : éthique, politique, cognitive, affective.

Cette introduction constitue une véritable charte de rechercheformation-intervention émancipatrice et autonomisante pour construire de nouvelles formes de vie sociopersonnelle. À pétrir longuement pour agir avant, pendant et après l'action.

## 3 Le «je» et le «nous» en histoire de vie

Le deuxième ouvrage (tableau 3.4) rend compte du troisième symposium à Pohénégamook. Le livre concernant la seconde rencontre à Magog n'est sorti que l'année suivante, en 1999; d'où un petit problème d'ordre de présentation. J'ai opté pour celui des dates d'édition, pour rappeler d'abord la complexité dialectique des rapports individu/ société qu'a à affronter celle ou celui qui se lance dans son histoire de vie, avant et pour en expérimenter les effets. Mais que ce thème majeur du pouvoir transformateur ait déjà fait l'objet du second symposium constitue un indicateur de l'originalité et de la perspicacité anticipatrice du réseau. Ce thème reste souvent un horizon brumeux peu exploré frontalement. L'exploration précoce et engagée semble avoir joué un rôle majeur de mobilisation existentielle ultérieure, personnelle et collective.

#### Tableau 3.4

#### Sommaire de Le « je » et le « nous » en histoire de vie

#### 1 - Intro: articulation complexe de l'individuel et du social

#### L'arrivée ensemble

Le pouvoir transformateur du récit de vie : mémoire du deuxième symposium (Hugues Dionne)

Jeu historique. Je(u) collectif (Serge Lapointe)

#### 2 - L'approche complexe et dialectique des rapports entre le système psychique et le système social

Le sujet entre l'inconscient et les déterminismes sociaux (Vincent de Gaulejac)

L'HV, telle que traitée par la psychanalyse ou comme travail de subjectivation (Pierre-Paul Parent)

#### 3 - Construction et déconstruction des «je-nous »: impasses et issues

Trajectoire résidentielle dans une histoire de vie: hors de moi et chez nous (Serge Lapointe)

Des sens et du non-sens (Louise Bourdages)

Entre le *je-nous* idéal et le corps social (Jacques Rhéaume)

Le mythe: un pont entre l'homme et le monde (Marité Villeneuve)

Écotopie et écocentrisme ou l'art de penser comme une montagne (Gilles Brunel)

Histoire du *je-nous* des histoires de vie et du paradigme tripolaire de la formation (Gaston Pineau)

#### 4 - L'entre(ie)nous: des acteurs devenus auteurs

#### 4.1 - Construire l'être-au-monde

Le *je-nous* en histoire de vie: espace de rencontres-temps d'une écoute (Jeanne-Marie Rugira)

Les *je-nous* d'un atelier et de la relation chercheur-narrateur (Céline Yelle)

De l'articulation à l'interrogation (Paul-André Giguère)

Des *je* qui s'improvisent en nous. Les histoires d'une accompagnatrice de groupe (Denise Pilon)

La charnière je-nous ou l'art de sortir de ses gonds (May Poirier)

#### 4.2 - L'exister en travail

Passage de l'ange (Annie Laporte)

Pohénégamook, un événement marquant dans ma quarantaine (Marie-Sybille Coppée)

Allumer un feu: ou comment lire la flamme en soi et à l'extérieur de soi (Louis Gosselin)

Je, nous: privez m'en: j'ai besoin d'un tiers (Jacques Daignault)

#### 5 - Deux lectures transversales

Cheminer ensemble... (Christine Josso)

Théoriser la vie et la trans-former (Danielle Desmarais)

Source: Bourdages, Lapointe et Rhéaume, 1998.

L'introduction au symposium de Pohénégamook, L'arrivée ensemble relatée par Hugues Dionne et Serge Lapointe, en témoigne savoureusement. Hugues rappelle, avec son humour habituel, comment ce deuxième symposium a transformé son attitude initiale de vacancier, « son champ de marguerites » en champ de culture personnelle. Et Serge raconte la force fabuleuse de reconstruction de vie sociopersonnelle que recèle son jeu historique des naissances. La naissance est l'événement-avènement fondateur de l'avenir. Elle inscrit le Je naissant dans de complexes transactions sociales, spatiales et temporelles :

Par un heureux raccourci pronominal, la formulation de ce thème [le Je-nous] donne à entendre le signifiant du genou qui évoque les complexes articulations entre le haut et le bas, la tête et les pieds nécessaires à la marche et aux développements des rapports humains. Le jeu historique en manifestant le collectif introduisait l'étude des rapports entre l'individuel et le social (p. 28).

Dans la partie trois, Construction et déconstruction des je-nous: impasses et issues, les trois organisateurs ont choisi d'aborder ces difficiles constructions-déconstructions psychosociales évolutives en s'appuyant sur leur propre histoire. «Dans les trois cas, il s'agit d'une quête: quête d'une harmonie existentielle entre le monde psychologique et le monde social; quête du sens donné à ses projets personnels en résonance avec le projet social; quête d'une intégration des savoirs en sciences humaines où l'individu et le social ne seraient plus des univers parallèles» (p. 11). À lire absolument pour celles et ceux qui veulent mieux connaître, non seulement ces pionniers et pionnières, mais l'intérêt heuristique de la piste des trajectoires résidentielles suivie par Serge, des tensions entre Éros et Thanatos adoptée par Louise, et de la dialectique paradoxale et existentielle de Merleau-Ponty déployée par Jacques Rhéaume. Marité Villeneuve développe l'intérêt du mythe comme pont entre l'homme et le monde. Gilles Brunel fait éclater résolument la dichotomie psychosociale en jetant dans la mare un tiers disciplinairement exclus: l'environnement matériel en titrant «Écotopie et écocentrisme ou l'art de penser comme une montagne». Moi-même, je raconte comment la préhistoire de je-tu a construit l'histoire du nous du réseau et l'émergence d'un paradigme tripolaire en formation.

La partie quatre, **L'entre(je)nous: des acteurs devenus auteurs** est la plus volumineuse, car elle a été construite avec l'histoire vive des dialogues et discussions des ateliers. C'est une opération toujours difficile en elle-même pour sortir d'une simple relation factuelle, mais une opération parfaitement réussie. Les neuf actrices et acteurs, devenus auteurs, réussissent le tour de force singulier de construire un sens universel en reflétant-réfléchissant judicieusement des situations très particulières. Ils ont été rassemblés en deux sous-parties: construire l'être-au-monde et l'exister en travail. Un exemple de création culturelle portée par le double sens de la relation: narration et interaction.

Les parties deux et quatre se répondent complémentairement. La première présente un échantillon tout à fait significatif de l'état de la réflexion disciplinaire instituée sur les deux pôles du sujet: la sociologie clinique avec Vincent de Gaulejac (Paris VII) et la psychanalyse avec Pierre-Paul Parent (UQAR).

La dernière partie développe **deux lectures transversales** plaidant pour un renouvellement transdisciplinaire, explicitant davantage la dynamique théorique originale des pistes de réflexion ouvertes par ces premières expressions de pratiques encore largement inédites. Comme le signalent les coordonnateurs dans l'avant-propos:

Tout récit de vie comporte trois moments interreliés dans son élaboration complète. Il y a d'abord la phase *expressive*, le récit lui-même où un individu raconte, narre, exprime un épisode [...]. La plupart du temps, cette activité débouche sur une seconde, *réflexive*, d'analyse du récit, souvent produite en relation avec une autre personne (ou en groupe), à qui l'individu exprime son récit [...]. Ce n'est que peu à peu que va se développer une *théorisation* du récit de vie, à partir des catégories émergentes des récits analysés (p. 8).

C'est à cette théorisation particulière qu'appellent les deux lectures transversales.

Christine Josso souhaite fortement «cheminer ensemble [pour] exploiter, jusqu'au bout, les potentialités de ces formes de travail en terme de formation et de construction collective de savoir» (p. 210). Elle isole quelques tensions dialectiques fondatrices: partie-tout; inclusion-exclusion; confiance-méfiance; amour-haine; et elle indique ses auteurs de référence: Morin, Bateson, Jung et le bouddhisme.

Danielle Desmarais, pour «Théoriser la vie et la trans-former», se met résolument en position de créativité théorique.

Il ressort deux noyaux de sens des diverses contributions au symposium: un premier noyau autour de l'articulation, des diverses articulations, en fait, entre le *je* et le *nous*, ce *nous* se démultipliant presqu'à l'infini selon les espaces sociaux investis. Le deuxième noyau de sens constitue un saut épistémologique important [...], il s'agit du paradigme tripolaire ou de l'articulation du *je-nous-eux*. Venus réfléchir collectivement sur les diverses articulations de l'individu et du social dans nos histoires de vie, voilà que nous tombe dessus l'exigence d'opérer un changement radical dans notre façon de penser le monde –y compris notre monde humain – pour y inclure le monde non humain, le monde inanimé (p. 219).

L'écoformation – la formation par les interactions avec l'environnement matériel, les choses, les lieux, les éléments – remonte vite du refoulement écologique moderne quand le sujet réfléchit pour tenter d'exprimer ses tensions entre auto- et socioformation. La valse des préfixes met peut-être mieux en musique théorique la danse complexe de la vie que l'impérialisme des ismes.

## 4 Le pouvoir transformateur du récit de vie. Acteur, auteur et lecteur de sa vie

L'introduction du troisième ouvrage sur *Le pouvoir transformateur du récit de vie* pose une question essentielle et quasi lancinante par la difficulté de sa réponse : « Que se passe-t-il donc quand un individu mène à terme son récit de vie? Comment rendre compte des témoignages multiples qui associent changement et transformation à la rédaction de l'histoire de vie. Qu'est-ce qui change? [...] en quoi? comment?» (p. 9).

Le sous-titre indique une piste originale de traitement de cette méga-question: *acteur, auteur et lecteur de sa vie.* «Puisque, dans l'acte autobiographique, l'individu est son propre objet, ne voit-on pas la même personne occuper des positions différentes dans lesquelles elle joue des rôles différents? Auteur, acteur, lecteur, narrateur, raconteur [...]. Comment passe-t-elle de l'une à l'autre?» (p. 10).

L'importance de ce livre est donc double. Elle touche à la fois la question et la piste explorée. Cette exploration se structure en gros selon les trois moments d'un récit de vie définis précédemment: l'expression d'expériences de transformation par le récit de vie (1); la réflexion d'éclairages méthodologiques (2); et les approches théoriques (3).

#### Tableau 3.5

#### Sommaire de Le pouvoir transformateur du récit de vie

#### Intro

Que se passe-t-il quand un individu mène à terme son récit de vie?

Comment prend-il position entre les rôles d'auteur, d'acteur et de lecteur?

Comment passe-t-il de l'un à l'autre?

#### 1 - Expérience de transformation par le récit de vie

Le pouvoir structurant du récit de vie (Jeanne-Marie Rugira)

En quoi ma vie s'est-elle transformée? (Robert Rose)

Le pouvoir des mots sur soi (Isabel Rodrigues)

Le récit de vie: pourquoi et pour quoi? (Irène Pineda Ferman)

Les récits de vie écrits des personnes aînées (Jean-Louis Levesque)

Autobiographies au risque de l'interview. Conséquences pour l'intervieweuse (Françoise Deroy-Pineau)

Résonances d'un univers expérientiel (Hali Aramein)

#### 2 – Éclairages méthodologiques

Questions et réflexions d'une praticienne (Monique Chaput)

Le changement en profondeur avec des éducateurs (Jeanne-Marie Gingras)

Récits de vie en groupe, une histoire complexe (Jacques Rhéaume)

Les symboles et les mots (Jean-Louis Levesque)

#### 3 – Approches théoriques

Questions d'un néophyte (Paul-André Giguère)

Pouvoir transformateur des récits de vie, la lumière des différents rôles (Christine Josso)

Du moi acteur au je auteur (André Vidricaire)

Source: Chaput, Giguère et Vidricaire, 1999.

Six expériences fournissent presque la moitié de l'ouvrage portant sur des expressions de transformations variées. Jeanne-Marie Rugira, à ce moment encore doctorante à Rimouski, témoigne des effets de son autobiographie, après la guerre fratricide du Rwanda, qui bouleversa profondément sa vie:

Me référant à mon expérience, j'oserais avancer que l'autobiographie, spécialement en cas de détresse, constituerait une tentative de survie dont l'enjeu serait de contrer une néantisation de l'identité. [...] L'histoire de vie est effectivement un outil efficace de transformation, ou pour mieux l'exprimer, d'autoformation. [...]. Ce pouvoir n'est pas intrinsèque au simple fait de raconter ou d'écrire sa vie. Il semble plutôt tributaire du fait de créer un espace de rencontres avec d'autres, où il est possible, non seulement de se dire, mais aussi d'être entendu [...] d'établir les conditions d'une véritable praxis éducative (p. 35-36).

Deux étudiants du Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal développent le pouvoir des mots et la transformation sur leur vie. «De mon état général, qui m'était apparu si chaotique en début de rédaction, avait émergé non seulement un sens, mais encore une forme » (Rose, p. 42). Rodrigues, dont le portugais est la langue d'origine, et qui a fait son récit en français, découvre «le pouvoir de la langue empruntée, [...] le déblocage de toutes ces émotions figées dans ma mémoire [...]. Le récit de vie nous oblige à nommer, à citer, à définir, à organiser ce passé laissé à l'état d'émotion et à construire cette trame intérieure qui donne sens à notre passé-présent » (p. 54-57).

Irène Pineda Ferman évoque le pouvoir émancipatoire possible du récit de vie pour ancrer culturellement et existentiellement sa pratique auprès des femmes aux prises avec la violence domestique au Nicaragua. Elle l'enracine dans la possibilité d'une reconstruction temporelle:

D'une part, il y a une sorte d'arythmie, dans la mesure où le temps s'accélère ou ralentit. Il y a aussi une espèce d'anachronie-diachronique dans le sens où le temps peut s'écouler de l'avant vers l'arrière, et à l'inverse, en faisant parfois des bonds, tout en restant en synchronie au niveau des émotions et des sentiments. Cette anachronie-dyachronique-synchronique marque un espace sacré entre le récitant et son interlocuteur, un espace symbolique et homéostatique à l'intérieur duquel on peut bouger dans tous les sens [...] extraordinaire malléabilité du temps qui permet au récitant de réciter, peut-être pour la première fois son propre récit de vie, inédit jusque-là, [...] mais aussi de le re-réciter, de le re-élaborer, et ainsi de modifier sa propre histoire, sa propre vie... (p. 62)

Cette construction temporelle est particulièrement prégnante avec «Les récits de vie écrits des personnes aînées», sur l'échelle du temps, que présente en pionnier Jean-Louis Levesque. «Le rêve ou désir d'accomplissement est le mobile qui englobe finalement tous les autres [...]. Un second est celui de l'héritage [...]. Un troisième de s'accomplir en devenant écrivain [...] et un quatrième, assurer l'emprise sur sa vie, se l'approprier» (p. 74).

Il serait étonnant que de tels pouvoirs aient échappé aux générations précédentes et que nous soyons les premiers à tenter de les utiliser. Françoise Deroy-Pineau, biographe de Marie de l'Incarnation, analyse les effets des deux autobiographies de Marie sur elle, première autobiographe québécoise (1599-1672), mais aussi sur elle, Françoise :

En 1633, le résultat ne se fait pas attendre pour Marie. La rédaction de son récit de vie a une fonction personnelle d'élucidation. Elle se débarrasse de ses problèmes en les couchant sur papier [...]. Le contexte de l'autobiographie de 1654 est tout à fait différent. Deux effets sont à noter pour Marie. D'abord une fonction sociale de transmission intime, inter-générationnelle. Ensuite une structuration de son cheminement personnel [...] (p. 85).

Mais comment Marie a-t-elle travaillé Françoise? «Je croyais prendre des vies pour les raconter. Mais elles m'ont prise, m'ont transformée, m'ont conduite non pas sur des chemins détournés de ma personnalité, mais au contraire vers des voies souterraines, plus moi-même que moi-même » (p. 89).

En finale de cette première partie conséquente, Ali Haramein livre trois effets de son expérience: élargissement de son univers de sens; découverte de liens entre les différentes expériences de vie; développement d'un pouvoir d'implication.

La deuxième partie déploie des **éclairages méthodologiques** précieux pour accompagner ces transformations qui ne s'opèrent pas automatiquement. Neuf étapes-passages de Monique Chaput; l'engagement dans le processus créateur, si cher à Jeanne-Marie Gingras; la méthodologie de la sociologie clinique adoptée par Jacques Rhéaume; le travail symbolique avec Jean-Louis Levesque.

Enfin, la dernière partie, **Approches théoriques**, aborde la piste de traitement privilégiée: la pragmatique performative des passages d'acteur à auteur et à lecteur. Cette terminologie personnalise l'arc de la construction historique que Ricœur développe en trois phases (voir le début du chapitre). Prudemment et heureusement, Paul-André Giguère interroge en néophyte les rapports entre ces catégorisations dans la crainte que «le savoir institué en vienne à perdre le fil des questions instituantes d'où il est né» (p. 167).

À partir de pratiques genevoises, Christine Josso analyse les différentes phases de cette pragmatique complexe: de l'étudiant à l'acteur de la formation; de l'acteur à l'auteur-conteur; de l'auteur-conteur à l'auteur-écrivain; de l'auteur-écrivain à l'acteur-lecteur; de l'acteur-lecteur à l'auteur potentiel.

L'effet transformateur réside sans doute moins dans une transformation des caractéristiques du moi socioculturel et existentiel que dans une transformation du rapport à soi-même et à la façon de réfléchir sur soi et ses engagements. Autrement dit, c'est un changement de point de vue sur soi par une ressaisie de soi-même en tant qu'acteur, auteur et lecteur de notre propre vie. (p 178)

Elle souligne à juste titre qu'il reste à traiter les effets à long terme sur l'échelle temporelle.

André Vidricaire conclut dans un chapitre final au titre court, «Du moi acteur au je auteur», mais au contenu d'une grande densité. Il réussit à présenter simplement en quatre tableaux: la complexité des courants sociologiques et éducatifs des récits de vie; les différentes étapes de la formation de soi par le vécu après avoir dressé l'historique des figures historiques du soi, en les concrétisant avec les processus de transformation de trajets de vie difficiles de personnes venant de milieux ouvrier (l'usine M), populaire (Jean-Bernard Robichaud) et même de la très grande pauvreté (Kolette).

Ce chapitre pourrait figurer dans une anthologie des textes fondamentaux sur la théorisation des histoires de vie.

## Histoires de liens, histoires de vie. Lier, délier, relier

Paru quatre ans après le troisième ouvrage, ce quatrième est le produit du huitième symposium. Étant donné son thème, *Histoires de liens, bistoires* de vie, il opère une belle boucle historique sur les sept symposiums précédents et les liens que ce travail en réseau sur les histoires de vie ont créé entre «les 132 personnes ayant participé à un ou plusieurs de ces regroupements» (p. 7). En final, deux groupes historiques de rechercheformation, qui se sont constitués au cœur de ce réseau, rendent compte de leur histoire de reliance et de déliance: de Rimouski, «À voix partagées» (Groupe de recherche-intervention-formation en approche biographique, Grifab) et de Montréal, «Quand l'existentiel envahit le récit de vie» (Jacques Rhéaume). Un bon point d'étape à consulter donc, à mi-chemin du quinzième anniversaire. En plus, comme le souligne la très assidue participante à ce dynamique réseau, Christine Josso, «l'apparente banalité du thème dans les sciences humaines [...] cache en fait LE thème fondateur de l'existence même des démarches histoires de vie qui se sont développées depuis une vingtaine d'années» (p. 146). Intérêt supplémentaire, encore renforcé par le nombre record des contributeurs, 18, et la centralité de certains dans l'exploration de cette complexité relationnelle centrale: les deux coordonnateurs, Leahey et Yelle, mais aussi en plus des auteurs déjà nommés, Rugira, Bolle de Bal, Henriquez, Levesque, Richard, Spain, Bédard.

Comme dans le livre précédent, le sous-titre annonce une structure ternaire: *Lier, délier, relier*. Structure dont Marcel Bolle de Bal souligne l'importance dans son chapitre, «Liance, déliance, reliance: trois notions-clés pour les histoires de vie et une sociologie existentielle». «Ce que j'ai découvert ces jours-ci, grâce à nos multiples reliances, c'est que cette relation, loin d'être binaire, est fondamentalement triangulaire: il importe que nous creusions le lien profond, vital, permanent entre liance, déliance et reliance» (p. 57). Et il développe sept pistes-pelures: géo-politique, Québec-Europe latine; épistémologique, le ternaire; psychologique, le Soi et le Moi; sapientielle, quête de la sagesse; affective, l'amour; environnementale, le monde extérieur; existentielle, la Vie. Tout un programme de recherche à long terme pour une anthropo-formation avec les histoires de vie. L'ouvrage en pose les prolégomènes.

La structure est donc épistémologiquement ternaire: Mise en liens; Histoire de liens; Dynamique de liens. En plus, pédagogiquement, une introduction détaillée présente chaque partie.

#### Tableau 3.6

#### Sommaire de Histoires de liens, histoires de vie

#### **Avant-propos**

Les liens pétrissent l'histoire, entre autres du RQPHV

#### 1 - Mise en liens

Du liant ou de la vie au centre de la reliance (Jeanne-Marie Rugira)

Échos de la Montagne coupée (May Poirier)

Liance, déliance, reliance, trois notions-clés pour les HV et une sociologie existentielle (Marcel Bolle de Bal)

#### 2 - Histoire de liens

Il était une fois... le récit de vie (Jean-Louis Levesque)

Encadré: Concerto à quatre voix, œuvre inachevée... (Marie-Denyse Boivin)

Le récit: déprise de l'histoire individuelle, construction d'une épopée du sujet et intervention dans l'histoire collective (Eugène Enriquez)

Faire, défaire et refaire l'histoire individuelle dans le lien thérapeutique (Annette Richard)

Une histoire de vie dormait... (Normand Carrière)

On n'est jamais seul (Claudine Delmotte)

#### 3 – Dynamique des liens

Les figures du lien... (Marie-Christine Josso)

De l'enracinement au déploiement... (Armelle Spain et Lucille Bédard)

Les autres et soi, des histoires en résonance... (Élaine Trottier)

La voix dans le jaillissement du récit (Maëla Paul)

Mettre et remettre la main à la pâte: le travail en atelier (Lucie Mercier)

Les mots pour les liens et les maux des liens (Odile Descamps)

Quand l'existentiel envahit le récit de vie (Jacques Rhéaume)

À voix partagées (Groupe de recherche-intervention-formation en approche biographique)

Le travail de l'histoire de vie, un « activant » de créativité (Jeanne-Marie Gingras)

Source: Leahey et Yelle, 2003.

Dans la première partie, **Mise en liens**, Jeanne-Marie Rugira et May Poirier développent, en contraste, la riche symbolique de la main comme organe majeur de relations et le conte de la jeune fille sans main qu'avait fait remonter chez May le lieu du colloque, La Montagne coupée.

La partie deux, **Histoire de liens**, présente différentes formes du récit de vie au cours de l'histoire (Jean-Louis Levesque). Eugène Enriquez, pour rendre compte de la richesse performative du récit, veut le délier du roman auquel on le lie trop souvent. Il l'ouvre largement en le reliant magnifiquement à la chronique, l'épopée et le mythe. Annette Richard signe un article magistral en développant un modèle de co-construction et de transformation continu, tendu entre deux systèmes de mémoire, procédurale implicite et déclarative explicite, et l'histoire de vie, comme enveloppe narrative autobiographique (p. 105).

Dans la partie trois, **Dynamiques des liens**, de nombreuses autres métaphores relationnelles viendront nourrir et soutenir les réflexions: les nœuds avec leur variété (gordien, coulant, plat) minutieusement analysés par Marie-Christine Josso (p. 148-152); l'arbre dans «l'enracinement au déploiement: la création de son identité professionnelle» (p. 162-176). Armelle Spain et Lucille Bédard l'utilisent pour des programmes de counseling pour les femmes. «Cette métaphore donne signification à sept composantes de l'arbre, soit la terre, les racines, le tronc, les branches maîtresses, le feuillage, la sève et l'air...» (p. 168).

Le chapitre conclusif de Jeanne-Marie Gingras relie puissamment la thématique du symposium affichée dans le titre et le sous-titre.

Ce que **lie** l'histoire de vie : L'histoire de vie **lie** 

le présent au passé...

des événements en apparence discontinus...

l'action présente à son sens...

Ce que **délie** l'histoire de vie : l'histoire de vie **délie** 

d'un sentiment d'insignifiance...

d'un sentiment d'impatience et de culpabilité...

du superfétatoire...

Ce que **relie** l'histoire de vie : l'histoire de vie **relie** 

des parties de soi ignorées, oubliées ou niées...

les participants les uns aux autres...

les éducateurs à ceux dont ils sont responsables... (p. 235-247)

#### Conclusion

La créativité d'un mouvement naissant n'est jamais plus manifeste que dans ses années de genèse. D'où l'intérêt de ces productions assurées et assumées par plus d'un tiers de ces pionniers et pionnières qui ont voulu laisser des traces écrites de ces premiers échanges d'expériences. La nature et la variété de ces traces attestent que les enjeux existentiels, de partage social, de responsabilisation de ses apprentissages et de pouvoir vital, définis dès le premier symposium fondateur du réseau, ne sont pas restés lettres mortes. Ces traces peuvent être complétées par la prise de connaissance des nombreuses œuvres proliférantes des membres du réseau que ces recherches-formations-actions ont suscité plus ou moins. Souvent, elles me sont revenues en mémoire, trop nombreuses pour ce chapitre. J'invite donc fortement à consulter le site du réseau pour compléter ce retour historique pour repétrir les traces écrites d'agir.

Mais ces traces attestent aussi de l'ampleur des problèmes biocognitifs soulevés. Nées et se déployant au carrefour de la recherche, de la formation et de l'intervention, les histoires de vie, mettent en culture et en débat des je-nous-eux complexes, conflictuels parfois en situation tragiques, dans des liances, reliances, déliances d'une formation humaine tendue entre soi, les autres et les choses. Elles recèlent un pouvoir transformateur, que le troisième ouvrage est un des seuls à avoir exploré aussi systématiquement. C'est ce pouvoir mystérieux de cultiver, malgré tout, un gai savoir de l'amour de la vie, avec la mort, qui rend optimiste (Bachelart et Pineau, 2009). À la condition de lutter pour la vie.

## Références bibliographiques

- Bachelart, D. et G. Pineau (dir.) (2009), Le biographique, la réflexivité et les temporalités. Articuler langues, cultures et formation, Paris, L'Harmattan.
- Bourdages, L., S. Lapointe et J. Rhéaume (dir.) (1998), *Le «je» et le «nous» en bistoire de vie*, Paris et Montréal, L'Harmattan.
- Chaput, M., P.-A. Giguère et A. Vidricaire (dir.) (1999), *Le pouvoir transformateur du récit de vie. Acteur, auteur et lecteur*, Paris et Montréal, L'Harmattan.
- Desmarais, D. et J.-M. Pilon (dir.) (1996), *Pratiques des histoires de vie. Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*, Paris et Montréal, L'Harmattan.
- LEAHEY, J. et C. Yelle (dir.) (2003), *Histoires de liens, histoires de vie. Lier, délier, relier,* Paris, L'Harmattan.
- Ricœur, P. (1983-1984-1985), Temps et récits, 3 tomes, Paris, Seuil.

## **CHAPITRE 4**

## Au fil de l'écriture : comme goutte d'eau va à la mer

Le récit autobiographique: désir et défis

ANDRÉE CONDAMIN

En travaillant à cette présentation, j'ai pu voir que le fil de l'écriture avait été celui d'une recherche de base : exprimer ce que je ressens pour mieux comprendre qui je suis, mon rapport aux autres et au monde qui m'entoure et pour y faire une marque – si ténue soit-elle...

Je veux préciser que lorsque je parle d'écriture autobiographique, j'en parle au sens large, en partant du matériau brut qu'est le journal intime, en passant par le récit de vie, l'autofiction, le roman autobiographique, sans oublier que la fiction relève aussi de l'expérience intime. Je cite ici Michèle Lesbre, l'auteure du roman *La petite trotteuse* (2009). «Mes livres n'ont rien d'autobiographique, mais ils sont traversés de mes chocs émotionnels, de mes prises de conscience. Entre la fiction et la réalité, la frontière est poreuse. Tout s'absorbe et se cristallise en écrivant.» Mais ce n'est pas mon propos aujourd'hui de parler de la fiction.

Je commence donc avec vous ce voyage au fil de l'écriture, comme l'on prendrait une embarcation dans laquelle on voguerait au fil de l'eau,

tantôt ballotté par les courants contraires, tantôt à sec, ou même sous la ligne de flottaison et tantôt au calme, confiant que le vent nous poussera dans la bonne direction.

Cette image de navigation ne m'est pas familière. Je suis d'origine montagnarde et je n'ai pas le pied marin du tout! Mais je l'ai choisie en signe de reconnaissance à un livre qui a accompagné mon enfance. Il s'agit du livre: *Perlette, la petite goutte d'eau*, que j'ai lu et relu, jusqu'à ce que les feuilles s'en détachent. Perlette, la petite goutte d'eau tombe d'un nuage et de source en rivière, de torrents tumultueux en bassins paisibles, arrive à la mer, se transforme en écume et redevient nuage. C'est le symbole de l'eau qui accompagnera donc notre voyage, parce que ce sont mes lectures qui ont fait émerger mon désir d'écrire. Des extraits de chansons nous accompagneront également parce que c'est grâce à l'écriture de chansons que j'ai vraiment commencé à exprimer mon monde intérieur.

Prêts pour l'embarquement.

## 1 Au départ : La source

«Ma petite est comme l'eau elle est comme l'eau vive...»

À quel âge, la découverte du sens des mots qui font parler les dessins, les images? Trois ans, quatre ans? Premiers cadeaux de Noël. Mes parents sont instituteurs, les livres font partie de leur vie, de la mienne. J'ai eu cette immense chance. Je crois que très tôt, j'ai compris que la lecture me permettait de mettre des mots sur ce que je ressentais, mais que je ne savais pas exprimer et que j'ai souhaité faire la même chose, pour les autres, à mon tour. Dans l'éloge funéraire fait à ma mère, j'ai souligné qu'elle m'avait apporté l'amour de la lecture. Le samedi après-midi, elle nous lisait *Sans famille* (d'Hector Malo) ou *Les lettres de mon moulin* (d'Alphonse Daudet). Pour moi, les personnages étaient réels, je pleurais abondamment sur les malheurs de Rémi ou du vieux meunier, ils devenaient mes amis. Je ne faisais pas encore les savantes distinctions entre les différents genres littéraires!

À la fin de sa vie, ma mère lisait le récit de Gabrielle Roy, *La détresse* et *l'enchantement* (1984) et me disait : « lire me sauve de l'ennui... » Moi

CHAPITRE 4 85

aussi, je crois que lire m'a sauvée lorsque j'étais enfant, non pas d'un ennui apparent, je courais de-ci et de-là, «toujours dehors cette petite», mais de l'ennui du dedans, avide de chaleur, de caresses. Les livres me les procuraient symboliquement. Mon désir d'écrire a trouvé ses racines dans des lectures que Ricœur nomme lectures de type romantique qui, dit-il, établissent une communication entre l'âme du lecteur et celle de l'auteur. J'y ai certainement puisé le goût d'une écriture sensible qui dit la vie intime, secrète, les désirs, les douleurs; j'y ai puisé aussi le goût des histoires qui finissent bien. Le Rémi de *Sans famille* retrouve sa mère, le vieux moulin reprend vie et c'est bien ainsi, n'en déplaise aux professeurs de désespoir décrits par Nancy Huston.

## 2 Le tarissement

«Un jour, les gars du hameau enchaînèrent mon eau vive...»

Deux pierres, entre autres, ont fait se tarir une source qui jusque-là gazouillait dans des rédactions pleines d'imaginaire, dans de petits poèmes.

J'ai dix ans: Je sais que dans la classe de mon père, la classe des grands, le lundi matin, un élève vient écrire au tableau un texte de sa composition. Mon père en parle avec fierté. Un dimanche après-midi, je me faufile dans la classe, je vais inscrire un texte, sûre de faire plaisir à mon père! Le lundi matin, il vient me chercher; je me rengorge, il m'amène devant le tableau et me gronde sévèrement alors que les élèves ricanent. Déception, honte, peur du ridicule s'inscrivent en moi. Quarante ans après, au lancement de mon premier livre, ces sentiments me reprennent par surprise. Je pensais que je serais très contente, or je voudrais me cacher.

Après cet épisode, je continue pourtant dans mes rédactions à laisser aller mon plaisir d'écrire, mon imagination, encouragée par certains professeurs.

Mais, à quatorze ans, le commentaire impérieux d'une enseignante, suivi du rire des élèves : «On ne vous demande pas de rêver mademoiselle Condamin, mais d'écrire de façon objective », me glace. Puis le passage aux sacro-saintes dissertations met fin, pour longtemps, au plaisir, au désir d'écrire.

Bien sûr, je rédige des textes, des articles de journaux, je fais des analyses, mais la source du plaisir n'est plus là.

Comme vous le voyez, il n'y a rien de dramatique dans mon histoire. Et pourtant, l'eau vive s'est enfouie bien loin.

Vous avez peut-être des expériences similaires... J'ai entendu beaucoup de témoignages dans les groupes que j'animais, sur le poids des paroles castrantes, castrées sans doute. Et cette censure introjectée qui en découle: Moi je ne sais pas écrire, ce n'est pas intéressant, je n'ai rien à dire...

## 3 À gauche toute

«Fermez, fermez vos cages à double clé D'entre vos bras, l'eau vive s'envolera»

Et voilà que, vingt ans plus tard, la source ressurgit. Des paroles libèrent ce que d'autres paroles avaient arrêté. Je commence un journal. C'est le premier. Il m'aide à cerner ce que je ressens. Mais plus que le journal, c'est l'écriture d'une première chanson qui me bouleverse. Des mots surgissent, alors que je ne m'y attends pas.

Ce cri qui ne sort pas Ce sanglot dans la gorge Et mon corps terrifié Sous tes mains, sous tes mains

C'est avec ces mots, que des abus, jusque-là occultés, remontent à la surface... Commence alors une longue démarche thérapeutique, que l'écriture a accompagnée. Écriture thérapeutique donc.

Lorsqu'on parle d'écriture thérapeutique que dit-on? Une écriture, qui libère le non-dit, les secrets, qui met en mots les émotions.

Je t'écris de la main gauche Celle qui n'a jamais parlé Elle hésite Elle est si gauche Que je l'ai toujours cachée<sup>1</sup>

<sup>1.</sup> Chanson «De la main gauche», écrite par Danielle Messia (musique coécrite avec Jean Fredenucci), 1982.

CHAPITRE 4 87

Ce type d'écriture qui jaillissait d'une tout autre source que l'écriture analytique m'a, sans aucun doute, aidée dans la recherche de compréhension de moi-même. C'est là le rôle principal du journal intime, comme le souligne le titre d'un livre présentant les journaux de différents écrivains: *En présence de soi-même* (Fitch, 2009). Présence à soi physiologique et psychique. Mais je constate aussi que l'écriture du journal, donnant trop vite forme à de l'informe, cherchait parfois trop à embellir les choses, et surtout qu'elle établissait un face-à-face solitaire plutôt qu'un rapport aux autres; elle a aussi, d'une certaine manière, retardé des prises de conscience.

Voici au sujet de ce type d'écriture quelques réflexions de Jean-Paul Kauffman. Journaliste, il a été retenu en otage au Liban. Une fois relâché, il écrit *La maison du retour* (2007) où il explique comment il a pu se reconstituer en réparant une maison dans les landes. Il écrit : «L'exorcisme, la catharsis, je n'y crois guère. Désigner la blessure ne contribue pas pour autant à la cicatriser... Mais le besoin d'élucidation est plus fort que la menace de la plaie ravivée». Et plus loin : «Il ne servait à rien de reconnaître le sens de cette agression. Il n'y avait aucun sens, mais il fallait explorer, fouiller. L'essentiel était la quête. Accepter de descendre dans son mal au lieu de le refuser».

C'est aussi l'opinion de Nuala O'Faolain, dont je vous invite à lire l'œuvre (voir *J'y suis presque*, 2004). Kauffman, bien que trouvant sa solitude essentielle dans sa démarche de reconstruction, souligne aussi l'importance «des rencontres, du commerce avec ses semblables», ce que le journal ne permet pas, du moins dans un premier temps.

Pour ma part, je crois, avec Gendlin, qu'un changement profond, qui implique une prise de conscience débouchant sur de nouveaux comportements, nécessite deux éléments: un fort ressenti corporel et émotif - ce que peut permettre l'écriture du journal - mais, aussi, une relation à l'autre, aux autres.

Peut-être avez-vous, vous-même, remarqué que lisant à quelqu'un un extrait de journal, vous êtes envahi d'une émotion dont jusque-là vous ignoriez la prégnance. Il me semble que c'est ce souhait du rapport aux autres qui m'a fait passer du journal au récit.

## 4 Entre deux rives

Au fil des années, au fil des rencontres, de méandre en méandre, la source prend des allures de rivière, dont les bras suivent différents tracés.

Coule rivière coule Le long du joli chemin Coule rivière coule C'est le printemps qui revient

Pour reprendre le titre du colloque, j'entre dans la phase du pétrir.

Mon écriture se développe sous deux formes : d'abord le récit de vie, puis l'autofiction. Je rédige un récit de vie professionnel sur lequel s'appuie ma recherche doctorale. Je me permets de citer un extrait de ce texte qui me semble bien décrire la construction d'un récit de vie (Condamin, 1997):

Morceaux de puzzle qu'il faut tourner dans tous les sens avant de savoir comment ils s'assemblent. Un bout se fait. Il manque un morceau. Impossible de continuer. Il faut repartir ailleurs... Parfois cela semble stérile... À un moment où tout semble perdu, un morceau brusquement trouve sa place et tout un coin du puzzle prend une nouvelle apparence, un nouveau sens.

Je retrouvais récemment, en relisant des notes, la différence que Kierkegaard fait entre ce qu'il nomme la ressouvenance: tenter de retrouver le passé pour lui-même, et ce qu'il nomme la reprise, où le passé est relu pour qu'il y ait modification du futur. Je pense que les récits de vie s'inscrivent dans cette perspective, on pourrait dire cet espoir de reprise.

Je commence aussi à décrire différentes expériences de vie et à les théâtraliser. Un spectacle, *Chanter pourtant*<sup>2</sup>, fait avec une amie, relate nos histoires avec nos mères et nos amours. Dans ce réseau<sup>3</sup>, une présentation avec Lucie Mercier nous permet de témoigner de notre rapport à la lecture et à la musique (2003).

Récits d'expérience de vie donc, sous forme de témoignage.

<sup>2.</sup> Spectacle «Chanter pourtant», présenté par A. Condamin et M. Adam à Québec les 10 et 11 janvier 2003, aux Oiseaux de passage.

<sup>3.</sup> Il s'agit du symposium 2003 du RQPHV dont le thème était Être et sens.

CHAPITRE 4 89

Il y a un monde entre mes courts récits et les récits témoignages qui ont une ampleur sociale. Récits qui prennent beaucoup de place dans la société actuelle pour le meilleur et parfois pour le pire, lorsqu'ils ne sont pas loin de l'exhibitionnisme. Mais cette tendance, lorsqu'elle lie expérience singulière et expérience collective, me paraît très riche. Une revue française, *Revue XXI*, décrit les enjeux du vingt-et-unième siècle par l'intermédiaire de l'histoire des individus, recueillie par des journalistes et des écrivains. J'ai entendu une entrevue où l'éditeur expliquait l'importance de prendre le temps de saisir les détails pour comprendre le monde. J'ai retenu aussi une phrase : «Les opinions changent, mais les rencontres restent ». Dans son dernier livre *D'autres vies que la mienne* (2009), Emmanuel Carrère va dans le même sens.

Je crois que l'entrecroisement individu-société est une des pistes de développement pour le Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie (RQPHV).

Pour ma part, si j'ai pu faire un témoignage, c'est sur l'importance de prendre conscience de son monde intérieur.

L'autre bras de la rivière écriture est celui de l'autofiction, avec le livre *Je t'ai appelée Laurence* (2007).

Pourquoi l'autofiction? Essentiellement parce qu'elle me permettait de ne pas impliquer d'autres personnes que moi-même, surtout des personnes qui vivent encore. Certains auteurs n'y voient pas de problèmes. Jocelyne François dit, par exemple, à propos de *Joue-nous España* (1980) où elle décrit son enfance sans changer aucun nom: «Si on commence à penser à la réaction des êtres qui figurent dans un livre, on est perdu. Il faut faire abstraction d'eux.»

Pour moi, cela était impossible, probablement parce que je tiens aux liens avec les personnes plus qu'à l'écriture. Plusieurs auteurs font d'ailleurs le même choix.

Se pose alors la question de la vérité. Qu'est-il vraiment arrivé? Pour ma part, je cherche à trouver, à traduire une vérité, disons plutôt une authenticité émotive, tout en modifiant éventuellement les événements. Et récit de vie ou autofiction la question se pose.

Vous le savez bien, dès qu'on dit récit, on dit sélection, mise en lumière de certains éléments, absence d'autres, on dit résumé. Pierrette Fleutiaux commentant son récit sur sa mère, *Des phrases courtes, ma* 

*chérie* (2001), l'explique très bien: « Pour faire passer la vérité de ce que l'on raconte, recopier les faits est vain, il faut un travail d'écriture, sinon on est dans l'explication, le bavardage, on se noie.»

J'ai assisté récemment, au Salon du livre de Québec, à un débat animé sur l'autobiographie. Jacques Godbout, qui répétait qu'on est toujours dans la fiction, a déclenché de vives réactions! Il aurait dû dire que l'on est toujours dans le récit et non dans le réel. Si cette question vous intéresse, je vous renvoie aux fondements théoriques qu'en donne Paul Ricœur dans *Temps et récit* (1985) et dans *Soi-même comme un autre* (1990).

## 5 Prochaine escale

En passant à ce temps de la retraite de la vie professionnelle, où il n'y avait plus d'urgence de faire, j'ai ressenti une urgence du sens. Non plus seulement la nécessité de la prise de conscience de moi-même, d'éclairer mon histoire dans l'espace familial et social, mais de faire un traveling arrière, d'essayer de percevoir ce moi dans l'univers. Je souhaitais prendre contact avec ma propre spiritualité.

Depuis deux ans, je fais partie d'un groupe qui travaille à réfléchir et à construire de nouveaux rites de passages, en deçà du religieux. Au centre de la formation s'effectue un rite de passage particulier: il s'agit de quatre jours de jeûne, dont trois en solo dans la nature; j'ai fait ce rituel dans un canyon d'Arizona. J'ai pu ressentir, au lieu de seulement le penser, que je n'étais qu'un grain de sable dans l'univers – disons pour poursuivre l'image choisie jusqu'ici – qu'une goutte d'eau qui remontera dans un nuage, mais que, si petite soit-elle, cette goutte d'eau compte. L'infiniment petit et l'infiniment grand...

J'ai fait le récit de cette expérience dans L'heure mauve (2010).

Vous comprenez que si pour moi l'écriture est précieuse, elle n'est qu'un outil pour parler de l'essentiel: la vie. Je pense aussi à un type d'action qui viendrait en quelque sorte boucler une boucle: lire, pour des personnes âgées qui ne peuvent plus le faire et, peut-être si le contact s'établit, recueillir leur récit de vie.

Je me permets de conclure avec un chant d'origine amérindienne, adapté en anglais par Bodhi Khalid:

The River is flowing, flowing and growing
The river is flowing back to the sea.
Mother Earth carry me, a child
I will always be
Mother Earth carry me
Back to the sea<sup>4</sup>

<sup>4.</sup> Chanson «The river is flowing», écrite par Bodhi Khalid, adaptation d'un chant amérindien traditionnel.

## Références bibliographiques

Carrère, E. (2009), D'autres vies que la mienne, Paris, POL.

Condamin, A. (1997), Au risque d'être soi, Québec, Éditions Septembre.

Condamin, A. (2007), Je t'ai appelée Laurence, Québec, À compte d'auteur.

CONDAMIN, A. (2010), L'heure mauve, Boucherville, Bertrand Dumont éditeur.

FITCH, BRIAN T. (2009), En présence de soi-même, Montréal, XYZ.

FLEUTIAUX, P. (2001), Des phrases courtes, ma chérie, Montréal, Leméac/Actes Sud.

FLEUTIAUX, P. (2002), «L'intime est une matière universelle», *Magazine littéraire* (Paris), n° 409, «Les écritures du Moi».

François, J. (1980), *Joue-nous España*, Paris, Mercure de France.

Gendlin, E. (1975), Une théorie du changement de la personnalité, Montréal, CIM.

Kauffmann, J.-P. (2007), La maison du retour, Paris, NIL.

Kierkegaard, S. (1993), La reprise, Paris, Flammarion.

Lesbre, M. (2005), *La petite trotteuse*, Paris, Sabine Wespieser.

O'FAOLAIN, N. (2004), J'y suis presque, Paris, Sabine Wespieser.

RICCEUR, P. (1985), *Temps et récits*, 3 tomes, Paris, Seuil (voir surtout le troisième tome).

RICCEUR, P. (1986), Essais d'herméneutique. Du texte à l'action, Paris, Seuil.

RICŒUR, P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil (voir surtout la cinquième étude, «L'identité personnelle et l'identité narrative »).

Roy, G. (1984), La détresse et l'enchantement, Montréal, Boréal Express.

## CHAPITRE 5

## Le paysage dans l'autobiographie de Franco Ferrarotti

ANTONELLA MARCUCCI DE VINCENTI

## 1 Amorce d'une réflexion

La réflexion qui a suivi la publication des *Miettes d'Epulon*<sup>1</sup> et certaines appréciations, dont le livre a fait l'objet, m'ont poussée à me poser quelques questions. D'où venait cet emballement qui m'a donné l'envie de traduire le livre autobiographique de F. Ferrarotti? Le recueil des souvenirs d'enfance, agrémenté par les beaux dessins d'Alberto Sughi illustrant le monde paysan, se présenta à moi comme un tout. Toutefois, cette autobiographie devait bien être conçue, fabriquée, à partir d'un «je ne sais quoi» facilitant la transmission du vécu biographique. Quel

<sup>1.</sup> Livre autobiographique de Franco Ferrarotti, sociologue et pionnier des histoires de vie, sur son enfance dans son milieu natal. Le titre se réfère à la parabole de Lazare. Ferrarotti se voit aussi bien à la place du riche magistrat qui offre le banquet (Epulon) qu'à celle du pauvre Lazare qui en recueille les miettes. Métaphore d'une vie : celle d'être riche et pauvre à la fois. Donner, recevoir, restituer.

était l'élément qui interreliait de façon presque magique les différents paragraphes et parties?

Dans ma présentation, je l'avais anticipé: c'était la «terre». Aujourd'hui je crois pouvoir avancer une réponse plus précise. L'élément assurant la transmission intersubjective et intergénérationnelle de ce livre se trouve dans la capacité évocatrice du contexte, qui est aussi le cadre du texte: le paysage natal ou, comme le définit Berque (2008)² dans son approche à la «médiance», le «milieu de vie et d'existence» de l'auteur. Ce milieu éco-techno-symbolique incorporé restitue, à travers la remémoration des souvenirs d'enfance, le paysage de l'âme de l'auteur. Comme le dit Ferrarotti dans son livre *Le sens du lieu* (2009), les paysages ne sont pas que des paysages, mais des lieux de l'âme, des paysages intérieurs, reconstitués. Ce qui veut dire circularité et conditionnement réciproque entre l'homme en situation et son environnement. «Le paysage est en dehors de nous et en nous-mêmes. Nous le regardons et il nous regarde», dit-il.

## 2 Un vécu subjectif transmis par le contexte

Le paysage, par sa morphologie physique extérieure à nous, relève du visible, mais aussi de l'invisible, du naturel mais aussi du spirituel. Cette ambivalence, qui est l'essentiel, fait la réalité du paysage. Dans *Les miettes d'Epulon*, l'auteur nous restitue cet accord subtil à travers ses perceptions-émotions enfantines. Face à la lumière qui, comme une poussière magique, entre dans la chambre obscure, l'enfant éprouve une expérience de beauté et d'amour qui devient connaissance, une expérience mystique à l'état sauvage. C'est cette expérience qui lui permet d'accéder au sens du sacré, de se relier au cosmos et de ressentir par la suite une inclination adverse à toute dichotomie.

À partir de cette autobiographie particulière, mon propos est d'illustrer, à travers l'analyse de ce cas, comment le «milieu de vie», «milieu qui structure par une relation vitale un organisme vivant et un environnement» (Berque, 2008), est parlant dans le récit de vie. En effet, dans

<sup>2.</sup> Le concept de médiance (des *mediatas* d'où médiance) suppose que chacun de nous est pour moitié son corps animal individuel, tandis que pour l'autre moitié, il appartient à ce système techno symbolique qui est notre inclusion de vie.

CHAPITRE 5 95

Les miettes d'Epulon, le «je» du narrateur qui se met en récit est, pour ainsi dire, encadré, contextualisé par l'environnement. Celui-ci lui fait miroir et nous renvoie par résonance les échos des vécus primordiaux qui nous habitent.

Comme le dit Cauquelin dans *L'invention du paysage* (2000), la force cosmogonique du paysage provient du jeu du croisement des quatre éléments: eau, terre, air, feu. Or presque la moitié des soixante-huit intitulés du livre de Ferrarotti font référence aux éléments cosmogoniques. Voici en guise d'exemple:

Pour l'eau et le liquide : cadavres en bateau, routes et marais, le Pô, l'épiphanie de la marée basse...

Pour la terre : l'industrie du ciment blesse les collines, avant l'asphalte, la planète inconnue, il ne faut pas blesser la terre...

Pour l'air: un noir nuage d'été, ombres chinoises, la maladie du souffle...

En poursuivant les indices évocateurs du contexte environnemental, j'essaierai de me rapprocher du vécu de l'auteur pour mieux avancer dans sa compréhension. Pour saisir ces dimensions, j'utilise la notion de «médiance», élaborée par Berque (2000b), qui souligne comme «chacun de nous est pour moitié son corps animal individuel, tandis que pour l'autre moitié il appartient en même temps au système techno symbolique qui est son inclusion de vie».

## 3 Conceptions du paysage

Selon Berque (2000), géographe et orientaliste, il existe deux approches au paysage. D'un côté la pensée moderne, dite la «pensée du paysage», caractérisée par l'a-cosmie et foncièrement dualiste, aimant les beaux paysages, mais dévoratrice du territoire par l'urbain diffus qui prétend à son petit jardin. De l'autre côté, une «pensée paysagère» prémoderne, fondée sur une vision cosmique et holistique. Cette vision est propre aux générations qui, dans l'historicité, ont façonné par le dur labeur, avec un goût certain, les beaux paysages dont nous avons hérité. Cette forme de pensée se lit dans les actes, dans la morphologie du paysage et dans la conscience des gens.

# 4 Le paysage en héritage: l'inscription dans la généalogie

Dans *Les miettes d'Epulon*, Ferrarotti ne parle jamais de paysage comme tel, il n'énonce aucune théorie explicite du paysage, mais c'est à travers l'évocation du paysage qu'il s'inscrit dans la généalogie. Il se limite à voir, revoir et restituer à travers son écriture les émotions, les sensations induites par le rapport rapproché à la nature, à la famille élargie, aux arbres, au fleuve, aux animaux, tous éléments faisant partie de son «milieu». La connaissance de celui-ci résulte de l'initiation paternelle, d'un vécu subjectif, de la séduction exercée par la beauté qui l'hypnotise et par l'émerveillement qui l'amène à se poser les questions fondamentales: de quoi s'agit-il? Pourquoi?

Ferrarotti se revoit et se revit dans la maisonnée, sur la colline «la Robella», habitation de propriétaires agricoles piémontais depuis plusieurs générations. Ainsi faisant, il s'inscrit dans le sillon de sa généalogie. À partir des souvenirs qu'il nous restitue, nous pouvons déduire qu'il partage avec son père, son grand-père, ses ancêtres, la même vision holistique et cosmique de la nature. «La terre est sacrée», «la culture et l'agriculture sont liées étroitement» (Ferrarotti, 2009). Donc, selon les critères de Berque, Ferrarotti est habité par la pensée paysagère, il est l'héritier de cette pensée. Ceci est bien illustré par la description qu'il fait du lieu où il est né en 1926: le Piémont. La morphologie du terroir, hybride par la confrontation des montagnes et de la plaine, et le grand fleuve qui y coule. Cette terre s'inscrit dans l'historicité par les pratiques harassantes des humains, la vallée du Pô est parsemée de rizières. Les hommes ont façonné avec un goût pour le territoire, l'architecture et le sens de l'humain.

Toutefois, Ferrarotti n'idéalise pas. Il n'y a pas eu un âge d'or, ni de fruits sans labeur. Dans ses récits, le travail humain est toujours présent, et cela vaut aussi pour l'« outil » (Leroi-Gourhan, 1965) qui permet à l'homme d'avancer dans son œuvre. De plus, il n'oublie pas le privilège d'avoir été épargné du dur labeur des champs, d'avoir été soustrait à l'effort manuel par sa mauvaise santé. Quelle chance! En effet c'est la division du travail qui a permis la naissance des villes et l'essor de la pensée du paysage. Les ermites et les urbains (la classe de loisir dont parle Veblen, 1899) sont les initiateurs de la contemplation et de la pensée du paysage.

CHAPITRE 5 97

## 5 Faire parler les contradictions

Aujourd'hui, si on évoque le nom de Ferrarotti, on pense tout de suite à un savant de grande culture, à un urbain qui réfléchit sur la ville et la métropole, un homme hanté par l'hyperactivité, par la frénésie de l'écriture et de la lecture. Malgré ses dires, on ne le verrait pas comme un solitaire, tellement il est vif et sociable. Seule une habitude nous laisse voir une autre dimension de sa personnalité: il adore la marche hors des sentiers battus. Il lui arrive encore en été de marcher seul en montagne en reliance avec l'environnement.

Beaucoup d'auteurs (Sauvé, Berryman, Villemagne, 2005) ont réfléchi sur l'activité locomotrice déambulatoire en montagne. Le géographe Bureau (1991) s'exprime ainsi: «Aller à la montagne permet un double mouvement, en y montant et en descendant. Il y a élévation et enracinement, on y fait l'expérience d'une transcendance et d'une appartenance». Et Le Breton (2000) dit : « La marche est une méthode d'immersion dans le monde, un moyen de se pénétrer de la nature traversée, de se mettre en contact avec un univers inaccessible aux modalités de la vie quotidienne. Au fil de son avancée, le marcheur élargit son regard sur le monde, plonge son corps dans des conditions nouvelles». La marche agit sur le corps, qui, lui, à son tour, influence l'esprit. La persistance du comportement déambulatoire chez Ferrarotti laisse entrevoir une continuité identitaire, qui permet de faire tenir ensemble les différents traits contradictoires de la personne et relier le passé au présent : l'enfance solitaire vécue dans le monde rural, dans le silence, à l'abri d'excès de stimuli, dont le souvenir, comme la madeleine de Proust, revient à l'esprit au grand âge, et la jeunesse laborieuse à Turin, la vie cosmopolite dans des grandes villes telles que Paris, Londres, New York, Rome.

## 6 Exister: «se déplacer d'un point fixe»

Demeure et mobilité sont les deux faces de la même médaille. Habiter, dans le sens de demeurer, est la condition humaine nécessaire pour le devenir de l'homme. Elle inscrit l'homme dans un espace-temps précis. Elle va le situer. Le petit enfant doit prendre ses racines, apprivoiser un milieu, se situer pour grandir. Mais le devenir adulte implique aussi l'abandon du milieu d'enfance et de ses règles. «Se déplacer», quitter

son habitation, permet d'évoluer. Pineau (2005) cite Kemat (2001) qui a étudié les itinéraires d'autoformation de trois nomades socioculturels, et a utilisé, pour les appréhender, les notions de multiterritorialité, de territoires poreux et flottants, de mouvement récurrent. Elle met en tension la dialectique dedans/dehors et pose le sujet comme un être entrouvert entre les deux. Kemat reprend ainsi une intuition de Becket dans *L'innommable*, rappelée par Laumonier (1997, p. 25): «Il y a un dehors et un dedans et moi au milieu. C'est peut-être ça que je suis: la chose qui divise le monde en deux, d'une part le dehors, de l'autre le dedans. Le sujet est devenu l'espace intermédiaire à lui-même où il erre tentant de réconcilier l'intimité avec des lieux du monde et singulièrement le lieu de l'être». Ces mots nous font envisager le déplacement, l'errance et bien évidemment le voyage, qui est la métaphore de la découverte de soi par la confrontation avec autrui. Dans ce sens, se situer « ailleurs » permet en effet de porter sur soi et son environnement un autre regard.

Cette duplicité, entretenue par le vagabondage initiatique, nous renvoie à la condition humaine qui est en elle-même très contradictoire, car elle peut être sédentaire ou nomade et aujourd'hui les deux à la fois.

Toutefois, l'étymologie du verbe « exister » nous vient au secours et nous éclaire. Exister veut dire « se déplacer d'un point fixe ». C'est donc la dynamique du mouvement qui fait de nous des vivants. Ferrarotti, pour exister, aurait-il emprunté lui aussi les voies traverses des nomades socioculturels ?

## 7 L'espace: un contenant

Le sujet se construit par les choix : le choix du trajet, le choix de la praxis, le choix des référents. C'est le choix entre rester ou partir, aller et revenir, d'un moyen ou d'un autre, d'une idée par rapport à une autre, etc., qui détermine ce que nous allons devenir. Toutefois, l'un des déterminismes les plus puissants est l'espace dans lequel nous vivons, celui qui nous donne une empreinte et nous offre des « possibles ».

Ferrarotti semble être né sous le signe de l'hybride. Le terroir de naissance, entre la plaine et la montagne, est hybride: voilà un déterminisme. Mais aussi ses choix vont dans le sens de l'hybride: sa discipline d'élection, la sociologie, est hybride, car elle se trouve au carrefour des

CHAPITRE 5 99

sciences humaines. Hybride également est l'approche méthodologique qu'il a choisie: Ferrarotti conçoit une hybridation de la théorie par la pratique. Hybride est sa trajectoire, qui le voit engager comme homme de conseil et d'action dans le camp industriel et politique, et comme savant en tant que professeur et homme d'étude. L'homme semble se construire grâce à une articulation des pluriels, d'où ses nombreuses contradictions.

Peut-être, pour ces multiples raisons, entretient-il un rapport particulier avec l'espace. Les paysages des villes où il a vécu ou les paysages de la nature environnante de son enfance ne sont évoqués que dans les autobiographies existentielles. «Ce sont des paysages intérieurs, des paysages de l'âme », écrit-il en 2009. L'espace, en effet, peut jouer à la fois comme contenant aussi bien que comme une prise de conscience des limites et d'une invitation à les dépasser.

## 8 Réévaluer le sens du lieu

Ferrarotti a récemment publié *Le sens du lieu* (2009), un recueil de textes divers, tous en rapport avec le lien que les humains entretiennent avec le paysage, de l'aménagement du territoire à la construction des villes. Il y dénonce le massacre fait du territoire italien et le manque de respect pour le signe hérité. Or, dit-il, ce manque de respect est typique de la civilisation industrielle qui, depuis la mondialisation, accélère son irresponsabilité vis-à-vis des communautés locales, des lieux, des paysages. C'est une querelle qui vient de loin.

Le regard sur la beauté environnante est un des traits saillants de l'auteur. Ce qui l'amène à être émerveillé par tous les paysages, y compris les paysages urbains, tels celui de Rome avec ses toits rouges et les dômes dorés au coucher du soleil, celui de New York, où il perçoit les gratte-ciels comme des arbres sans feuilles (1999). C'est pour cela que l'action dans le domaine de l'environnement et de l'aménagement des villes fait partie intégrante de son expérience et de son parcours. Déjà dans les années 1950, il avait participé, avec Olivetti, à un projet à la fois utopique et réaliste. Développer près de la ville d'Ivrée, dans le Piémont, un habitat où l'entreprise industrielle serait conçue à partir du milieu environnant, dans le respect des besoins, des compétences et du mode

de vie des hommes qui y habitaient. Un projet d'avant-garde qui fut en partie réalisé et dont restent des traces, par exemple les habitations pour les travailleurs.

Avec le temps, fidèle à cette conception, mais à la fois réaliste visà-vis des besoins évolutifs des humains, Ferrarotti se pose une question centrale pour tout un chacun: Comment revenir au respect du paysage et au sens du lieu? Comment sauvegarder le lieu, le milieu, pas dans son historicité, mais au moins dans sa continuité existentielle<sup>3</sup>?

## 9 L'esprit du lieu

Une réponse à ces questions, Ferrarotti la trouve dans une attitude de contemplation qui permettrait de repérer l'«esprit du lieu», cet esprit que nos ancêtres personnifiaient dans le *genius loci*, une divinité protectrice des lieux et des frontières de la communauté. Même d'autres auteurs, comme l'urbaniste philosophe Virilio, se réfèrent à cet élément insaisis-sable qui habite le lieu et y apporte l'harmonie. Or, pour Ferrarotti, ce *genius* surgirait comme le «troisième terme» d'une triangulation entre celui qui regarde et contemple et ce qui est contemplé et, en même temps, le regarde. C'est ainsi que le respect du paysage se double d'un acte d'autorespect grâce à la prise de conscience de cette interdépendance commune, autoréflexivité pour accéder à la conscience de soi.

#### Comme le dit Ferrarotti (2009):

Le paysage est en dehors et en nous. Nous le regardons et nous en sommes regardés, nous en suivons les couleurs et les rythmes, au-delà de la suffisance anthropocentrique, non pas comme des cannes dociles au vent, mais comme des cannes pascaliènement conscientes, élaboratrices de structures de sens, dépositaires d'un destin. Il ne s'agit pas seulement «d'être assis et de contempler». Contemplant et ruminant, nous nous ouvrons au sens, nous acquérons l'autoconscience et nous allons former petit à petit la personnalité de nous-même.

<sup>3.</sup> Continuité existentielle signifie qu'un certain milieu arrive à satisfaire les exigences qui ont évolué dans le temps au-delà et au-dessus des événements historiques et des vécus individuels propres à d'autres générations.

CHAPITRE 5 101

## 10 Dépasser la dichotomie, dépasser la modernité

Cette référence au *genius loci* induirait à croire que Ferrarotti partage la vision prémoderne de sa généalogie. C'est possible, mais pas complètement. En tant que savant, il nous invite à explorer le poids de la mémoire dans la contemplation de n'importe quel paysage. Ce rapport particulier permet de remonter à l'unité fondamentale de l'expérience humaine, à cette tendance irréductible à sacraliser les forêts, les rochers, les cours d'eau, leur attribuant des significations qui dépassent leurs caractéristiques empiriques. Il nous invite donc à mener des études sur ce sujet et à contrecarrer les lieux communs et la paresse conventionnelle due à la tradition cartésienne-néoplatonicienne, qui fonde, justifie et célèbre le dualisme : nature et culture, *res cogitans* et *res extensa*, âme et corps, empirie et théorie.

Pour appuyer sa thèse, il se reporte au paradoxe qui consiste à définir le désert à partir de l'homme : «la présence humaine semble être essentielle même pour affirmer son absence » (Ferrarotti, 2009). Autrement dit, il nous montre que les paysages sont aussi des cultures, avant d'être nature. Leur nature autre que physique est aussi celle d'être des constructions de l'imaginaire, des projets sur les forêts, l'eau, les rochers.

## Références bibliographiques

- Augé, M. (2009), Pour une anthropologie de la mobilité, Paris, Payot.
- Berque, A. (1996), Être bumain sur la terre. Principes d'éthique de l'écoumène, Paris, Gallimard.
- Berque, A. (2000), Écoumène. Introduction à l'étude des milieux bumains, Paris, Belin.
- Berque, A. (2000a), Le désert de Jean Verame, Milan et Paris, Seuil.
- Berque, A. (2000b), Médiance. De milieux en paysages, Paris, Belin.
- Berque, A. (2008), La pensée paysagère, Paris, Archibooks.
- Bureau, L. (1991), La Terre et moi, Montréal, Boréal.
- Cauquelin, A. (2000), *L'invention du paysage*, Paris, Presses universitaires de France.
- Ferrarotti, F. (1980), «Les biographies comme instrument analytique et interprétatif», *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LXIX, p. 227-248.
- Ferrarotti, F. (1983), Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales, Paris, Librairie des Méridiens.
- Ferrarotti, F. (1999), I grattacieli non banno foglie. (Les gratte-ciels n'ont pas de feuilles), Bari, Laterza.
- Ferrarotti, F. (2009), Il senso del luogo. (Le sens du lieu), Rome, Armando.
- Ferrarotti, F. (2009), Les miettes d'Epulon, Paris, L'Harmattan.
- Kemat, F. (2001), *Nomadisme et itinéraire d'autoformation*, Diplôme universitaire de responsable de formation, Université de Tours, Département des sciences de l'éducation et de la formation.
- Laumonier, A. (1997), «L'errance ou la pensée du milieu», *Magazine Littéraire*, n° 353, «L'errance: de Cervantès aux écrivains-voyageurs».
- LE Breton, D. (2000), Éloge de la marche, Paris, Métailié.
- Leroi-Gourhan, A. (1965), *Le geste et la parole*, Paris, Presses universitaires de France
- MAFFESOLI, M. (1997), Du nomadisme, vagabondages initiatiques, Paris, La Table ronde.
- MORIN, E. (1973), Le paradigme perdu: la nature humaine, Paris, Seuil.
- MORIN, E. et A. B. KER (1993), Terre-Patrie, Paris, Seuil.

CHAPITRE 5 103

- Pineau, G. (2005), «Habiter la terre entre demeure et mobilité», dans Pineau, G. et al., Habiter la terre. Écoformation terrestre pour une conscience planétaire, Paris, L'Harmattan.
- Sansot, P. (1983), Variations paysagères, Paris, Payot.
- Sauvé, L., T. Berryman et C. Villemagne (2005), «Terre en ville, terre en vue. Une pédagogie de l'appartenance», dans Pineau, G. et al., Habiter la terre. Écoformation terrestre pour une conscience planétaire, Paris, L'Harmattan.
- Veblen, T. (1978 [1899]), Théorie de la classe de loisir, Paris, Gallimard.

## **CHAPITRE 6**

# Pétrir à quatre mains

**JEAN LEAHEY** 

Next to the death penalty, the gravest punishment that can be inflicted upon a person is to deprive him of intimate company. [...] People need one another to be human.

(Jourard, 1974, p. 220)

Je suis un clinicien, un psychothérapeute, et en ce sens-là ma pratique de l'histoire de vie consiste à aider des personnes à mettre au jour cette histoire de vie qui les habite et qui les fait souffrir d'une manière ou de l'autre. L'objectif consiste à les aider à nommer assez précisément cette histoire pour la reconnaître comme la leur, se l'approprier le plus complètement possible et ainsi se libérer de son poids insidieux. Il s'agit donc de construire une histoire à partir d'éléments épars qui, le plus souvent, apparaissent isolés les uns des autres ou sans signification particulière et d'en faire un tout cohérent qui parvient à nommer ce qui au départ était certes pressenti, mais sans forme.

Convaincu que nous sommes des êtres essentiellement relationnels, je fonde ma pratique sur des théories du développement de la personne qui situent les fondements de la structure des personnes dans les expériences relationnelles de leur histoire, justement, et j'utilise des approches d'intervention qui donnent à la relation intersubjective entre le client et le psychothérapeute une importance primordiale dans l'élaboration d'une histoire signifiante.

Je crois que quelle que soit la forme d'histoire de vie que nous pratiquons, il y a un équilibre très délicat, fragile, évanescent à chercher, constamment, entre ce que nos théories nous disent sur le développement de la personne et ce que nous dit de son propre développement cette personne singulière, devant nous, comme elle peut en rendre compte. Une particularité de la pratique de la psychothérapie est que, pour que l'histoire de vie que nous construisons devienne libératoire, il faut passer du NOUS, contenu dans nos théories, au JE que cherche à toucher cette personne avec qui nous travaillons. Ce n'est qu'ensuite que l'on peut songer à intégrer ce que ce JE exprime de sa manière unique d'être un humain, dans un NOUS qui pourra l'inclure et l'intégrer, en modifiant ainsi un peu, chaque fois, nos théories. Il faut donc accepter constamment de déconstruire nos hypothèses, pour les ajuster à ce que cherche à dire cette personne devant nous, ce que nous faisons dans un pétrissage à quatre mains des éléments de la vie de cette personne, et ce, en utilisant notamment nos intuitions, nos réactions expérientielles dans la rencontre de cette personne, et le va-et-vient des échanges sur ce que nous comprenons petit à petit, au cours d'une recherche à deux, comme j'aime définir la psychothérapie.

À l'aide de deux vignettes cliniques, je souhaite illustrer ce que signifie le **pétrissage à quatre mains** des éléments de l'histoire de vie d'une personne, dans l'aide que nous cherchons à lui apporter pour la construction d'une histoire cohérente. Il faudra sans doute au lecteur une certaine dose de tolérance et un effort certain pour comprendre ce que peuvent signifier, dans ce pétrissage, quelques instants significatifs que je compte rapporter, mais qui appartiennent à un travail qui a pu durer des années.

Je propose d'explorer la métaphore de l'écho pour illustrer ce qui, à mon avis, se met en place dans cette position d'écoute introspective [c'est-à-dire une écoute qui laisse surgir certains éléments personnels, à l'intérieur de soi], un type d'écoute qui nous permet d'aider d'autres personnes à structurer leur histoire vers un tout cohérent, dans un processus que Buirski et Haglund (2001) appellent «*making sense together*».

Les prénoms que j'utilise pour parler des clients que je souhaite vous présenter sont évidemment fictifs et j'ai tenté de gommer tous les détails qui risqueraient de constituer une atteinte à la confidentialité.

## 1 Claire

Claire est une femme d'environ 60 ans. J'ai commencé à la voir, il y a plus de 25 ans. Nous avons fait à ce moment-là un travail thérapeutique suivi et, je crois, significatif, durant quelques années. Depuis, il lui arrive de revenir, à l'occasion, pour quelques entrevues, dans des moments où elle ressent le besoin de faire le point ou dans des crises plus ou moins aiguës qui se présentent dans sa vie. Dans notre dernière séquence de travail, nous avons beaucoup travaillé sur les décisions difficiles qu'elle avait à prendre au sujet de traitements médicaux qu'on lui proposait et de leurs conséquences sur l'organisation de sa vie personnelle et professionnelle. Il était question de lui poser des prothèses aux genoux, une intervention que plusieurs membres de sa famille ont dû subir. À ce moment-là, elle se sentait très handicapée, ne se déplaçant que péniblement avec une canne. Elle rêvait du moment où elle pourrait de nouveau marcher avec plaisir et confort, surtout dans ses marches pour le simple plaisir qu'elle a tant appréciées, une bonne partie de sa vie, ce que lui promettait son orthopédiste. Mais elle restait inquiète, incertaine.

Dans cette séquence de travail, à partir de ce que je connais de son histoire, je cherche à l'aider à se situer face aux enjeux de ce qui lui arrive à ce moment-là. Je parviens à lui dire ce que je comprends de son anxiété actuelle: l'importance pour elle, vivant seule, de ne pas imposer d'obligations à son entourage, ce qui lui serait insupportable, mais je relève l'exigence d'autonomie quasi absolue qu'elle s'impose, du coup, malgré les difficultés physiques qui l'handicapent à cette étape-là de sa vie. Un bon jour, en m'appuyant sur ce qu'elle en a dit au cours des entrevues précédentes, j'en viens à lui exprimer que je crois saisir ce que représente marcher pour elle, en termes de qualité de vie et même de recherche de sens. Tout en lui disant qu'en partie j'ai conscience de parler de moi-même, je lui interprète que je comprends qu'en marchant, elle pratique une forme de méditation qui lui donne accès à un autre niveau de conscience. Et de plus, quand elle peut partager de telles marches avec son fameux ami Robert, dont j'ai tellement entendu parler,

cela lui permet une intégration particulière de son expérience de la vie, de sa compréhension de l'univers, de sa place dans l'univers (comme le permet le fait de marcher avec des gens avec qui on a un certain type de relation). Elle est alors très rejointe par cette compréhension de la marche qui correspond tout à fait, dit-elle, à ce que c'est pour elle. Cet échange a constitué, je crois, une expérience de **confirmation**, selon les termes de Maurice Freidman, en particulier au regard de sa difficulté fondamentale à **se croire elle-même** dans ce qu'elle pense et ressent. J'y reviendrai ultérieurement.

En ce qui a trait à ce qui s'est passé avec Claire, il faut d'abord dire que mon propre intérêt pour la marche et ses contributions dans ma propre recherche spirituelle des dernières années m'ont mis sur la piste de ce qu'elle cherchait à exprimer profondément. J'étais au seuil de la sympathie, au fait de ce qui, selon Lichtenberg (2005), fait intrinsèquement partie du travail clinique, surtout si on englobe dans cette considération, non seulement la sympathie du thérapeute pour son client, mais la sympathie que ce dernier développe pour lui-même, à mesure que progresse la compréhension de son expérience. Il faut préciser que l'on entend ici par sympathie, l'accueil des réactions émotives à ce qui se manifeste dans une certaine identification à l'autre. Il souligne que de se sentir compris amène un client à acquérir une meilleure compréhension empathique envers lui-même et cela le supporte dans l'exploration moins craintive de son monde psychique. Il y a ainsi une sorte de construction à deux d'un contexte de sécurité.

De fait, cinq entrevues plus tard, Claire est revenue sur ma compréhension de l'importance et du sens de la marche pour elle, et surtout, elle a ajouté que la marche lui permet sans doute d'atteindre cet état méditatif ou contemplatif d'un autre niveau de conscience, mais qu'elle peut l'atteindre aussi, assise, devant un beau paysage, entre autres quand de la rive sud, dans le bas du fleuve, elle contemple la rive nord, un sommet de l'état zen, pour elle. Je crois que cette prise de conscience que le plus fondamental pour elle était de rejoindre un certain niveau de conscience, peu importe le moyen d'y arriver, a ouvert la porte à une certaine détente que j'ai pu constater dans les entrevues subséquentes. Petit à petit, il est devenu moins terrifiant pour elle de peut-être conserver des vestiges de ses handicaps actuels, ce dont ses amis pouvaient désormais lui parler plus facilement, sans risquer d'être

CHAPITRE 6 109

rudement rabroués. Elle pourrait peut-être devenir plus sédentaire, sans tout perdre pour autant, puisque cet état de conscience recherché dans la marche lui est aussi accessible autrement.

Qu'elle soit revenue, cinq entrevues plus tard, sur le sens de la marche dans la recherche d'un autre niveau de conscience, qu'elle arrive somme toute à atteindre autrement, constitue pour moi une sorte de sécurité dans le pétrissage à quatre mains des éléments de la vie d'une personne. Il s'agit là d'un indice de l'intégration que Claire a pu faire de notre travail d'exploration et d'élaboration, ce qu'elle a fait en se différenciant de ce que j'ai offert dans un premier temps. Friedman (1992, 1995) nous propose un cadre intéressant pour réfléchir à cela. Selon lui, la forme d'empathie la plus thérapeutique [la plus contributive à la structuration cohérente de l'histoire de vie d'une personne, pourrait-on dire, dans le contexte de notre symposium] serait celle qui donne au client (de même qu'au thérapeute, par définition) une confirmation de son être unique et séparé, par la ressemblance constatée avec l'autre, dans l'échange, mais aussi par la différence, ce qui implique, pour nous, de rester l'autre dans la communication empathique. Si on utilise la métaphore de l'écho, il faut dire que pour qu'il y ait écho, il faut qu'il y ait un espace ouvert, mais il faut aussi que le son frappe un obstacle et qu'il soit ainsi reflété, mais il ne l'est qu'en partie. L'écho fait sentir la différence. En fidèle exégète de Buber, ce philosophe de la relation JE-TU, Friedman considère qu'il ne peut y avoir de confirmation que dans une rencontre où les deux personnes sont entièrement présentes, chacune dans son intégrité, son unicité, et que ce n'est qu'ainsi que la relation peut être thérapeutique. «La croissance la plus fondamentale du soi ne s'accomplit pas [...] par la relation à soi-même, mais par le fait de sentir que l'on existe pour l'autre et de savoir que l'on existe pour l'autre. Sentir que l'on existe comme personne est au cœur de ce que Buber appelle la confirmation<sup>1</sup>». (Friedman, 1992, p. 49). En d'autres mots, pour qu'il y ait un JE, il faut qu'il y ait un TU. Pour qu'il y ait confirmation, il faut que la différence soit perçue, tout autant que la ressemblance, ou la compréhension empathique offerte dans la rencontre.

<sup>1. «</sup>The inmost growth of the self does not take place [...] through our relationship to ourselves, but through being made present by the other and knowing that we are made present by him. Being made present as a person is the heart of what Buber calls confirmation.»

Dans cette séquence de mon travail avec Claire, on voit que la source de mon empathie, en écho, à l'importance de la marche pour elle se situait directement dans mon expérience personnelle. Ce que je lui ai retourné de ce que j'ai entendu a ajouté une dimension très significative à son souhait de récupérer sa capacité de marcher. Voici ce que nous dit Lichtenberg à ce sujet: «Le thérapeute peut voir le message implicite comme un ajout au message explicite ou comme une contradiction de celui-ci. Sa reconnaissance du message explicite ou de la communication implicite peut, à l'occasion, provenir de l'attention portée à ses propres réponses émotives, plutôt que de l'observation du client².» (Lichtenberg, 2005, p. 55)

Il nous faut quelquefois résonner à l'expérience du client, lui faire écho, et ce mode d'écoute, de contribution à l'élaboration de son histoire, nous situe dans une sorte de partage de ce que c'est que d'être humain. Nous retrouvons l'idée de Jourard, citée en exergue, sur la nécessaire *intimate human company*.

## 2 Clément

Clément est un homme au début de la cinquantaine, avec qui je travaille depuis quelques années. Il vient d'une famille très dysfonctionnelle où la violence, la promiscuité, l'abus, l'insécurité, la faim faisaient partie du quotidien. Il a réalisé à la fin de son adolescence l'impasse dans laquelle il était et il est le seul à avoir choisi de sortir de ce milieu, ce qui lui a valu une rupture quasi complète avec sa famille. Après quelques années d'errance, il est retourné aux études, il a complété une maîtrise et il travaille maintenant pour un ministère fédéral, dans les services aux personnes. Fier d'avoir réussi, par discipline et acharnement, à obtenir un poste permanent et à s'assurer une certaine sécurité financière, il n'en est pas moins furieux d'avoir dû investir autant d'énergie pour y arriver, dans l'adversité, constamment. Sa fureur est encore plus grande envers lui-même quand il réalise, régulièrement, qu'il s'est de nouveau mis les pieds dans les plats avec des transactions (voitures, maisons, etc.) qui ne

<sup>2. «</sup>A therapist may recognize the implicit message as an augmentation of the explicit message or as a contradiction to it. His awareness of either explicit or implicit communication may, at times, emerge more from focusing on his own emotional responses than from observation of the patient.»

CHAPITRE 6 111

lui apportent pas ce qu'il souhaitait, mais au contraire, font qu'il doit se débattre pour en sortir. Il voit qu'il a une certaine propension à se mettre les pieds dans les plats et cela l'enrage. Une grande partie des entrevues est occupée par l'expression de cette fureur envers lui-même et de sa critique acerbe d'à peu près tout le monde qui l'entoure. Mon travail consiste pour une bonne part au déblayage de cette énorme charge de colère, pour essayer de rejoindre ce qui la sous-tend.

À un certain moment de notre travail, lors d'une entrevue particulièrement intense et importante, nous explorons comment l'absence et la violence omniprésentes dans son histoire l'ont rendu extrêmement intransigeant sur la vérité des rapports entre les gens, au point d'être socialement inadapté. Il saisit comment cela introduit quelque chose dans son rapport avec les gens et crée la distance ou le rejet, plutôt que le contact qu'il pourrait souhaiter. Il est très touché au moment où il explore cela et il sent, je crois, le fait d'être perçu et contenu, par ma présence, mon écoute, contrairement à ce qui s'est toujours passé dans sa vie. Après un court silence, je lui dis: «Tu as subi une violence soutenue durant ton enfance et ton adolescence, et tu as eu peur de devenir fou». La première partie de mon intervention n'est qu'une redite, une synthèse de ce que nous avions élaboré ensemble antérieurement. La deuxième partie est plus nouvelle, du moins dans cette forme-là, et constitue, je crois, un reflet fondé sur une empathie profonde. Il reçoit d'ailleurs cette deuxième partie avec une réaction physique, comme s'il avait reçu un coup au ventre, ce qui me fait moi-même réaliser l'impact presque violent de cette intervention, plus ou moins réfléchie, et cela suscite en moi une réaction physique aussi, une sorte de malaise, proche du regret ou de la honte. Quoi qu'il en soit, manifestement, il y a une résonance, un écho, entre nous.

Mais il me répond que ce que je dis est tout à fait vrai et nous passons le reste de l'entrevue à élaborer sur ce qu'a été, depuis long-temps, et ce qu'est encore cette expérience d'avoir peur de devenir fou, avec les répercussions dans ses relations avec sa famille, son entourage immédiat, comme ses voisins ou la famille de sa blonde, avec ses patrons et ses collègues. À un certain moment de cette exploration, devant son questionnement sur comment cela s'est structuré en lui, il est un peu affalé sur son fauteuil, la jambe croisée, un pied à portée de main pour moi. Pour illustrer ce qui s'est passé dans son développement, je m'approche, je lui saisis le bout du pied, en lui disant qu'il n'y a eu personne

pendant des années pour lui dire : « *Clément, c'est vrai ce qui t'arrive*.» Je le sens rejoint et ceci me semble nommer quelque chose de fondamental qu'il reçoit profondément.

Ma compréhension empathique de sa peur de devenir fou me vient, en bonne partie, de toute l'élaboration que nous avons faite ensemble autour d'éléments de son histoire. Notamment la tromperie de son père qui, un jour, lui fait ramasser des vers, en lui promettant de l'amener à la pêche, mais qui part seul en s'appropriant sa cueillette; et le fait d'avoir été «embarré dehors» à six ans, seul toute une journée, parce qu'il voulait mettre ses chaussettes vert olive, pour faire une sortie familiale, et que ses parents ne voulaient pas; d'autres anecdotes semblables qu'il a rapportées et que nous avons explorées quant à leurs répercussions émotives pour lui. Il a souvent répété, au sujet d'événements de ce genre, qu'il ne comprenait pas, sur le coup, que ses parents puissent faire des choses pareilles. J'ai bien sûr compris encore plus profondément son expérience de la peur de devenir fou, à partir des analogies avec ma propre expérience de la peur de devenir fou, non pas dans mon cas, à cause de la violence qui a été si présente dans ma vie, mais à cause des messages à double contrainte que j'ai souvent reçus et, surtout, de l'absence de réponse à mes questionnements et du vide affectif dans lequel je me suis souvent retrouvé, au delà des soins responsables qu'on m'a donnés au plan concret. Il y a aussi des souvenirs personnels, de mon histoire, associés à cette séquence de travail avec Clément. Ainsi, l'exigence de ma mère que je porte mes culottes courtes pour pouvoir aller à la messe avec elle, alors que je voulais porter mes nouveaux et premiers pantalons; le départ de mes frères pour une balade en traîneau pendant que je dors, au milieu d'une rencontre familiale; le jour où je me suis «embarré dehors», en me cachant sous la galerie, étouffé d'angoisse, pour ne pas aller faire la visite prévue chez l'optométriste. Il y a donc des analogies entre nous au plan de l'expérience vécue dans certaines situations.

Pour analyser cet aspect du travail avec Clément, nous pouvons nous appuyer sur les propos de Lichtenberg concernant ce qu'il appelle les «implications spontanées balisées» (*disciplined spontaneous engagements*). Voici ce qu'il entend par cette expression:

Il arrive assez fréquemment que les thérapeutes se surprennent à dire quelque chose qui leur échappe presque. Ces verbalisations créent une certaine surprise, ou même un sursaut, autant chez

CHAPITRE 6 113

le client que chez le thérapeute lui-même. Nous [Lichtenberg, Lachmann et Fosshage] avons nommé ces communications de la part du thérapeute des «implications spontanées balisées». «Balisées» indique que ces interventions restent dans les limites des pratiques et de l'éthique professionnelles, de même que dans les limites de ce qu'un client peut entendre à un certain moment. «Spontanées» fait référence aux commentaires, aux expressions faciales et aux actions du thérapeute qui proviennent d'un mouvement émotif non inhibé. À l'image d'un trait d'esprit dans une répartie, ces communications en dehors des règles s'inscrivent dans l'aspect interactif ou animé de la thérapie, plutôt que dans son aspect contemplatif ou investigateur³. (Lichtenberg, 2005, p. 150)

Lichtenberg voit ces «implications spontanées balisées» comme des «interventions jaillissantes». Elles mettent en scène ce qui ne pourrait pas se dire d'une manière aussi succincte et aussi intense à l'aide d'interventions plus classiques, verbales, interprétatives. Il ajoute :

Ces interventions semblent sortir de nulle part, ce qui n'est absolument pas le cas. Que ce soit à partir d'une position empathique ou à partir de leurs propres conceptions ou réactions ou encore à partir d'implications spontanées, les thérapeutes [qui font de telles interventions] restent dans un contexte de préoccupation [pour leur client], d'implication [avec leur client] et dans un esprit d'investigation<sup>4</sup>. (Lichtenberg, 2005, p. 155)

Ce que j'ai exprimé dans cette intervention avec Clément provenait, je le rappelle, d'un long travail durant lequel nous avons élaboré

<sup>3. «[...]</sup> not infrequently therapists find themselves saying something that seem to just "come out of their mouths". These utterances usually evoke surprise, even startle to either or both therapist and patient. We [Lichtenberg, Lachmann and Fosshage] have titled these therapist communications "disciplined spontaneous engagements". "Disciplined" indicates the utterances remain within the boundaries of professional ethics and practices and within the tolerance of the particular patient at the particular time. "Spontaneous" refers to therapists' comments, facial expressions, and actions having the eruptive character of an unsuppressed emotional upsurge. Comparable to a flash of wit in a repartee, these outside-the-book communicative moments are embedded in the interactive or dramatic aspect of therapy rather than the contemplative and investigative.»

<sup>4. «</sup>The spontaneous eruption may seem to be out of the blue, but it never is. Whether from an empathic vantage point or the vantage point of their own views and reactions or via spontaneous engagements, therapists speak from a context of caring, relatedness, and a spirit of inquiry.»

petit à petit une histoire, un narrative, diraient les Américains, ce qui me permettait de dire cela et d'être reçu. C'est une histoire intersubjective cependant, puisque c'est dans la patiente recherche des faits saillants de la vie de Clément et de la manière la plus fidèle de les nommer dans son expérience qu'elle a pris forme, à partir de ses souvenirs, de leurs manifestations plus ou moins conscientes dans sa vie actuelle et à partir de leur résonance dans ma propre subjectivité. J'ai évidemment contribué, souvent, à retenir un souvenir, le temps d'élaborer plus complètement sur son sens, alors qu'il l'aurait vite mis de côté, à faire passer une simple anecdote de sa vie actuelle au statut de représentation de certains éléments de sa vie psychique, à chercher l'émotion plus profonde derrière la colère et le mépris qu'il exprime si facilement. Mon radar empathique a tout aussi évidemment présidé à cet esprit d'investigation. J'ai systématiquement adopté une position que Lichtenberg appelle «[a] listening stance from within the perspective, the state of mind, of the patient» (Lichtenberg, 2005, p. 16).

Au cours de ce travail, ai-je déjà pensé, consciemment, à ma peine de ne pas pouvoir accompagner ma mère à la messe avec mes « culottes longues», à la balade en traîneau à laquelle on ne m'avait pas amené, à mon séjour sous la galerie pour éviter la visite chez l'optométriste, ces expériences qui font écho à certaines des expériences de Clément? Je ne saurais le dire avec certitude, mais il me semble que non. Pourtant, à l'examen critique de ce qui m'a conduit sur le chemin de cette intervention auprès de Clément et de son incidence émotive (pour nous deux), qui s'est manifestée dans une réaction physique involontaire, je suis certain de la présence de ces éléments personnels dans cette intervention jaillissante, cette implication spontanée balisée. Dans de tels moments, il se pourrait bien que ce que l'on appelle la mémoire procédurale contribue largement à la compréhension empathique, en faisant écho dans le corps du thérapeute à ce qu'apporte le client dans le champ intersubjectif. Comme le note Lichtenberg, «plusieurs dimensions de notre être s'expriment à travers des mémoires procédurales qui portent la marque du passé. Ces mémoires procédurales nous poussent à envoyer et à répondre à des messages sur des modes non verbaux<sup>5</sup> » (Lichtenberg,

<sup>5. «[...]</sup> many aspects of our being are expressed via procedural memories that bear the mark of past experience. These procedural memories prime us to send and respond to messages in nonverbal forms.»

CHAPITRE 6 115

2005, p. 105-106). Dans de tels moments, il y a bien quatre mains impliquées dans le pétrissage des éléments de la vie de la personne avec qui nous travaillons.

J'ai spontanément pris le pied de Clément dans ma main, dans un moment où je lui parlais de l'absence de présence confirmant son expérience au cours de son développement. À ce moment-là, j'ai sans doute symboliquement contenu ce dont il était question, en réaction à l'absence de contenance intersubjective dans son développement, comme dans le mien d'ailleurs. C'est peut-être principalement dans cela que j'ai été rejoint, en écho, ce qui a créé ce moment intense de rencontre, qui s'est traduit par une réaction physique de part et d'autre. Je reviens à Friedman (1995). Il insiste pour faire valoir que tout se passe dans la relation réelle, dans la rencontre au fond, qui seule peut permettre à une personne de sentir ce qu'elle est avec toute son unicité et son intégrité. La rencontre favorise la confirmation, c'est-à-dire l'occasion fournie à une personne de sentir ce qu'elle est dans toute son intégrité et son unicité. Mais il ajoute que cela s'appuie nécessairement sur l'inclusion, cette sorte d'empathie profonde qui permet d'appréhender comment l'autre personne voit et «expériencie» son monde, mais sans jamais cesser de se présenter à elle comme une personne différente qui lui oppose une manière différente d'être investi dans le monde, ce qui justement permet à l'autre de sentir ce qu'il est en tant qu'être unique. L'écho en soi de l'expérience de l'autre constitue bien un fondement de l'inclusion, par la résonance au pareil, qui n'est cependant jamais que partiel. L'écho ne nous retourne qu'une partie de ce qui a été émis.

Ce travail d'élaboration empathique qui permet de s'approcher de ce que c'est que de vivre dans le monde de la personne avec qui on travaille construit un lieu de sécurité, un sentiment de solidité sous les pieds, un sentiment d'être bien appuyé sur quelque chose qui facilite la poursuite de l'exploration. On pourrait presque parler d'une sorte de plate-forme de forage, construite à deux, pour que puisse surgir ce qui a souvent été profondément enfoui au cours du développement. Sans compter, comme le souligne Lichtenberg, qu'en recevant l'écoute empathique, les personnes en viennent à:

s'écouter elles-mêmes empathiquement. L'esprit d'investigation qui nourrit le dialogue du thérapeute et du client conduit à la reconnaissance d'expériences affectives qui dépasse le simple fait de les vivre ou de les revivre, mais ouvre la voie à *réfléchir* à ces expériences. À partir de là, le thérapeute et le patient, séparément ou ensemble, élargissent leur perspective et approfondissent leur compréhension de l'expérience du patient<sup>6</sup>.

(Lichtenberg, 2005, p. 32).

Il s'agit en fait d'en venir à prendre le risque d'explorer sous la surface élaborée socialement, pour reprendre contact avec les matériaux constitutifs de la personne, ses matériaux bruts, pourrait-on dire. Dans ce travail de forage, il s'agit d'extraire des matériaux fossilisés, pour en retirer ce qui peut aider à construire une histoire plus cohérente. Lorsque ce travail se fait à deux, en écho, il guide vers les matériaux significatifs, dans une sorte de navigation à la résonance, au radar, et non pas une navigation à vue, puisque nous sommes dans le noir, la plupart du temps, et qu'il s'agit d'aller au-delà de ce qui est connu et a souvent été ressassé. Dans une telle entreprise, l'exigence de l'écoute, c'est de n'être présent qu'à ce qui est là, sans cadre réducteur de quelque ordre que ce soit, avec l'éveil ou l'excitation que procure l'esprit de recherche du nouveau, avec aussi l'anxiété que suscite l'inconnu.

La rencontre met en jeu des identifications profondes chez les partenaires et se partage plus dans le silence qu'avec des mots. Elle exige du thérapeute à la fois qu'il accepte d'accueillir l'autre au plus profond de soi et qu'il puisse prendre ensuite une certaine distance. Seulement à ce moment, la verbalisation devient possible. En relation étroite avec l'institution et la ritualisation, la rencontre joue un rôle constituant et participe à l'élaboration d'une histoire (Rojas-Urrego, 1991, p. 86).

C'est dans la rencontre que se révèle le plus important à entendre d'une personne et à intégrer dans son image d'elle-même. Or la rencontre ne peut s'établir que sur l'unicité des personnes en présence. Elle est la base essentielle et incontournable de l'élaboration d'une histoire cohérente et elle est ainsi incompatible avec l'application, par l'extérieur, d'une grille de lecture préétablie. «Nous ne pouvons percevoir

<sup>6. «[...]</sup> listen to themselves empathically. The spirit of inquiry that informs their dialogue opens the recognition of affective experience into more than simply living it or reliving it; the way is open to reflect on it. Now therapist and patient, each alone and together, widen their perspective and deepen their understanding of the patient's experience.»

CHAPITRE 6 117

l'autre personne comme entière et unique qu'à travers une position de partenaire et non à travers [un] regard réducteur, analytique et déductif [...] » (Freidmann, 1992, p. 4).

Dans le travail avec Clément, plusieurs éléments des entrevues qui ont suivi la vignette clinique rapportée plus haut soutiennent ce qui précède (c'est-à-dire que nous avons foré des puits qui ont permis la récupération d'éléments profondément enfouis). Je n'en relève que quelques-uns. À sa grande surprise, ce qui ne lui était pas arrivé depuis très longtemps, Clément a repensé à son «Ti-loup» et a pleuré son agonie et sa mort parce que ses parents «n'avaient pas les moyens de le faire soigner»... des pleurs qu'il n'avait pas eus, il y a plus de 40 ans, quand son petit chien est mort. Il m'a fait part de son impression que j'étais quelquefois très rejoint par ce qu'il apportait en entrevue, et que même il se pourrait qu'à l'occasion, a-t-il dit, « cela serve plus à Jean qu'à Clément ». Il m'a dit qu'il découvrait de plus en plus que je «ne comprends pas grand-chose d'avance et que, finalement, ce que nous faisons, c'est un travail de recherche à deux ». J'y vois un indice d'une mobilisation de sa participation plus active, dans l'élaboration, à deux, de son histoire. Il a dit aussi qu'il réalise qu'il doit bien faire quelque chose pour que les gens aient peur de lui et quelquefois il a l'impression de vaguement savoir ce qui se passe dans cela. Il y a donc eu un élargissement de notre compréhension commune de son histoire et de sa vie psychique et cet élargissement fournit une plate-forme plus solide, plus large.

En somme, je pense que cette empathie en écho constitue l'un des ingrédients actifs de l'aide fournie à une personne dans l'élaboration de son histoire. «L'aspect dynamique transformateur du développement de la conscience durant l'analyse provient de l'apport de *deux* individus qui partagent des expériences affectives suscitées par la description d'événements et l'expression gestuelle et linguistique de l'expérience de soi<sup>7</sup> » (Lichtenberg, Lachmann et Fosshage, 1996, p. 203-204). L'écho que peut avoir l'expérience d'un client dans ma propre expérience me permet de le rejoindre sur son chemin. Cette expérience n'a pas forcément la même ampleur, la même intensité, ni le même sens. Il s'agit

<sup>7. «[...]</sup> the dynamic transformational quality of the expanding awareness that takes place during analysis is the result of the facilitation of two individuals sharing affective experiences triggered by event descriptions and gestural and linguistic renderings of the self-experience.»

de reconnaître le semblable, mais aussi le différent et d'éviter ainsi de s'aventurer trop loin sur le terrain de la sympathie. La personne avec qui on travaille y gagne une compréhension plus complète d'une histoire plus cohérente, qui n'est dès lors plus jamais la même pour elle. Pour nous, les intervenants, l'expérience qui a pu faire écho à des éléments de l'histoire de l'autre personne est certainement modifiée et intégrée autrement, par ce nouveau pétrissage, et notre compréhension de l'humain, en l'autre, en nous-même, s'est approfondie.

CHAPITRE 6 119

### Références bibliographiques

- Buirski, P. et P. Haglund (2001), *Making Sense Together. The Intersubjective Approach to Psychotherapy*, Northvale, Aronson.
- Friedman, M. (1992), *Religion and Psychology. A Dialogical Approach*, New York, Paragon House.
- Friedman, M. (1995), «Dialogical (Buberian) Therapy: The Case of Dawn», dans Schneider, K.J. et R. May (dir.), *The Psychology of Existence: An Integrated, clinical perspective*, New York, McGraw-Hill, p. 308-315.
- JOURARD, S. (1974), Healthy Personality, New York, MacMillan.
- LICHTENBERG, J.D. (2005), Craft and Spirit, Hillsdale, The Analytic Press.
- Lichtenberg, J.D., F. M. Lachmann et J. L. Fosshage (1996), *The Clinical Exchange: Techniques Derived from Self Motivational Systems*, Hillsdale, The Analytic Press, chap. 4, «Ten Principles of Technique», p. 87-112.
- Rojas-Urrego, A. (1991), *Le phénomène de la rencontre et la psychopathologie*, Paris, Presses universitaires de France.

## CHAPITRE 7

# Repères pour l'accompagnement spirituel des hommes de la *génération lyrique*<sup>1</sup> en phase palliative de cancer

**GILLES NADEAU** 

Je suis membre d'une équipe interdisciplinaire accompagnant des personnes en phase palliative de cancer, dans une maison dédiée à cet effet, la Maison Michel-Sarrazin², ainsi qu'à son centre de jour. Je suis également ministre ordonné, prêtre du diocèse de Québec, au service de la communauté chrétienne de tradition catholique.

Une situation rencontrée sur le terrain a provoqué un questionnement sur ma façon d'accompagner les membres d'un groupe particulier de personnes: les hommes québécois, baptisés catholiques, appartenant à la même unité de génération, la génération dite *lyrique*. Comment vivre

<sup>1.</sup> L'expression *génération lyrique* est empruntée au titre de l'essai de François Ricard portant sur la vie et l'œuvre des premiers-nés du baby-boom.

<sup>2. &</sup>lt;a href="http://www.michel-sarrazin.ca">http://www.michel-sarrazin.ca</a>.

avec eux la «conversation spirituelle<sup>3</sup>» alors que souvent ils demeurent réservés, sinon silencieux, sur l'expérience spirituelle qu'ils vivent à l'occasion de la phase palliative de leur cancer? Telle était ma préoccupation.

La recherche s'est faite dans la discipline de la théologie pratique, dont l'objectif est de réfléchir sur les pratiques pastorales. Dans ce but, elle cherche d'abord à connaître les personnes auxquelles s'adressent ces pratiques. Sans entrer dans la discussion théologique comme telle, je veux partager ici deux résultats de ma recherche: l'interprétation d'une expérience et le rôle du récit dans l'accompagnement. Ces résultats pourront éventuellement servir de repères aux personnes qui se mettent à l'écoute d'hommes de cette génération vivant une telle situation, que ce soit dans un contexte de pratique pastorale ou autre.

J'évoquerai d'abord la problématique qui m'a mis en marche. À la suite des résultats de la recherche, je proposerai une interprétation personnelle de l'expérience spirituelle/religieuse<sup>4</sup> de ces hommes et je soulignerai l'importance du récit comme chemin d'accès à leur monde intérieur.

## 1 Problématique

L'accompagnement spirituel des personnes en phase palliative de cancer s'exerce le plus souvent dans le cadre d'une rencontre individuelle, qu'elle soit formelle ou spontanée. Le mode d'échange alors privilégié est celui de la «conversation spirituelle». Cette forme d'accompagnement, en soins palliatifs ou dans d'autres domaines, relève de la relation d'aide. Elle possède cependant des caractéristiques propres, la principale étant

<sup>3.</sup> L'expression *conversation spirituelle* veut mettre en lumière que l'objet de la rencontre d'accompagnement spirituel n'est pas d'abord la transmission d'un contenu, ni le lieu pour donner des directives. Elle met en lumière surtout l'aspect relationnel de cette rencontre : une relation amicale, intime. Elle implique une manière particulière d'être de la part des personnes concernées.

<sup>4.</sup> Pour alléger le texte, je vais utiliser l'expression *expérience spirituelle*. Toute personne a une expérience spirituelle. Elle ne se vit pas nécessairement comme une expérience religieuse. Il est aussi vrai qu'une expérience religieuse authentique repose sur une expérience spirituelle. Pour conduire une réflexion sur le sujet, il est bon de distinguer les deux. Cependant, chez une personne, ces deux dimensions son très souvent liées et s'influencent l'une l'autre. *Expérience spirituelle englobe ici expérience religieuse*.

reliée au fait que la visée est l'accompagnement et non la résolution de problèmes ou la thérapie.

Selon l'étymologie, accompagner c'est «partager le pain de la route» avec une personne, en marchant avec elle, sur sa route à elle. L'accompagnateur<sup>5</sup> doit donc ajuster son pas à celui de la personne accompagnée. Il doit le faire rapidement surtout lorsque la conversation spirituelle s'engage de façon informelle. Chaque personne accompagnée est unique. Cependant l'exercice de l'accompagnement au quotidien fait prendre conscience de certaines problématiques récurrentes. J'en relève une : la «conversation spirituelle» avec les hommes québécois<sup>6</sup> baby-boomers, appartenant à l'unité de génération dite *lyrique*.

### 1.1. La génération des baby-boomers

Des recherches, particulièrement en sociologie, nous ont sensibilisés au phénomène des générations comme étant une clé pour interpréter ce qui se passe dans la société et éventuellement pour se comprendre soimême. Parmi les générations, celle des baby-boomers occupe une place particulière dans nos milieux. Considérer les hommes et les femmes de cette époque en tant que génération est une bonne lunette pour regarder les réalités sociale et ecclésiale actuelles. Depuis leur apparition après la Seconde Guerre mondiale, les baby-boomers ont eu beaucoup d'incidence, ne serait-ce qu'à cause de leur nombre. Aux plans social, spirituel et religieux, ils ont marqué tout ce qu'ils ont touché. On peut prédire qu'ils ont également influencé l'avenir, entre autres, notre rapport à la vieillesse et à la mort.

Aborder cette génération, c'est s'exposer à faire face à un certain nombre de préjugés. Les positifs sont en général le propre des babyboomers eux-mêmes, envers eux-mêmes. Plusieurs ne sont pas sans fierté quant à leur contribution comme génération. Il existe aussi des préjugés négatifs, parfois hostiles à l'égard des baby-boomers. «On a même forgé un qualificatif peu honorable pour les stigmatiser: "adulescents", pseudo-adultes d'une éternelle jeunesse mythique, utopique » (Grand'Maison

<sup>5.</sup> Toujours dans le but d'alléger le texte, le mot *accompagnateur* inclut ici les *accompagnatrices*.

<sup>6.</sup> Le mot *québécois* fait ici référence au fait d'être né et d'avoir grandi au Québec. Il ne s'agit pas d'une prise de position sur ce qui constitue l'identité québécoise.

et Lefebvre, 1993, p. 7). Le titre d'un volume publié en 2005 : *Les boomers finiront bien par crever* (Alain Samson) reflète quelque chose de cette animosité.

Les boomers ne constituent cependant pas un groupe monolithique. Samson distingue les premiers baby-boomers, qu'il nomme «les idéalistes » de ceux qui suivent, qu'il nomme «les cyniques ». Au sujet des premiers, il note: «Ils sont convaincus que le monde leur doit tout. [...] Ils pensent prioritairement à eux et souhaitent voir leurs besoins comblés immédiatement» (Samson, 2005, p. 38-43). De telles affirmations sont-elles de l'ordre des perceptions non vérifiées, des clichés à la mode, des généralisations à outrance? Je crois que, sur un fond de vérité parfois vérifiable, il y a un peu de tout cela. La réalité oblige cependant à nuancer le tableau. Je suis régulièrement en contact avec des baby-boomers qui sont d'une générosité impressionnante, soit envers leurs enfants et petits-enfants, soit envers leurs parents âgés ou malades, soit envers leur conjoint et amis et parfois même envers toutes ces personnes en même temps. Je vois chaque jour des membres de cette génération accompagner leurs proches en fin de vie de façon très généreuse et parfois même héroïque. De plus, un grand nombre de bénévoles, actuellement engagés au Québec dans différents domaines, se recrutent en bonne partie chez les baby-boomers.

On retrouve les mêmes perceptions, clichés ou généralisations lorsqu'il est question de leur expérience spirituelle. Ne sont-ils pas adeptes de la «religion à la carte»? Il faut reconnaître la complexité des rapports que plusieurs boomers catholiques québécois entretiennent avec leur communauté chrétienne. Complexité des liens ne signifie pas nécessairement absence de lien. On a été parfois surpris d'entendre certains baby-boomers, au cours de discussions sur les accommodements raisonnables, réclamer leur appartenance catholique, alors qu'en d'autres circonstances ils vont plutôt affirmer leur non-appartenance. Les confidences entendues auprès de baby-boomers en fin de vie me rendent prudent devant des affirmations globales sur l'appartenance religieuse des membres de cette génération. Se peut-il que plusieurs d'entre eux vivent une expérience spirituelle, même catholique, toute particulière et originale qui demande à être découverte et appréciée? Le moment de vérité que provoque la fin de vie peut être un lieu pour y avoir accès.

CHAPITRE 7 125

### 1.2. La génération lyrique

Le phénomène de la génération des baby-boomers fait d'abord référence à une réalité démographique: l'augmentation des naissances pendant un certain nombre d'années, après la Guerre de 1939-1945, particulièrement aux États-Unis, au Canada, en Australie et en Nouvelle-Zélande. Le fait d'être né à la même date ne constitue cependant pas automatiquement une génération<sup>7</sup>. Ce sont les liens existant entre les personnes qui sont déterminants. Parmi ceux-ci, le fait de partager une conscience commune, qui s'est imprimée chez les personnes faisant l'expérience des mêmes événements, est majeur. Un autre élément important est l'apparition des premières impressions. Les membres d'une génération sont tous exposés aux mêmes phases d'un processus collectif, mais les premières impressions impriment chez eux une similarité de conscience. Celles-ci tendent à fonder une vision naturelle du monde. L'élaboration de cette vision se produit vers l'âge de 17 ans.

Les jeunes de la même génération, qui font l'expérience des mêmes situations historiques, travaillent et interprètent le matériel de leurs expériences communes de façon différente. Lorsque des jeunes donnent des réponses identiques et ressentent des affinités dans la façon de traiter ces situations, nous assistons à la naissance d'une «unité de génération». Plusieurs unités différenciées et même antagonistes peuvent donc exister dans une même génération.

J'ai choisi de porter ma réflexion sur les hommes québécois baby-boomers, nés entre 1943 et 1953. Ce choix a été motivé principalement par les arguments de François Ricard dans son essai: *La génération lyrique*. Il considère comme premiers baby-boomers ceux qui sont nés entre les dernières années de la Deuxième Guerre mondiale et le début des années 1950. Ils constituent une unité de génération, non seulement à cause du fait biologique de leur date de naissance, mais aussi en raison d'une certaine position sociale de groupe. Ils ont été marqués par le processus de déstabilisation qui a touché le Québec dans les années 1960. Ils ont eu 17 ans entre 1960 et 1970, années de grands changements. Le caractère particulier de cette unité de génération ainsi que l'influence que ses membres ont eue, et continuent d'avoir, militent en faveur de mon choix. Ricard nomme cette unité de génération : la *génération lyrique*.

<sup>7.</sup> Pour cette réflexion, je me suis inspiré de certains travaux de Claudine Attias-Donfut, Karl Mannheim et José Ortega y Gasset.

#### Il écrit en 1992:

J'ai voulu dessiner ici le portrait des hommes et des femmes qui ont aujourd'hui quarante, quarante-cinq, bientôt cinquante ans. Bien qu'il fasse partie de ce qu'on appelle le baby-boom, ce groupe forme à l'intérieur de celui-ci une cohorte à part, celle des premiersnés, dont la vie et le visage présentent pour cette raison des traits tout à fait uniques. [...] Mais si propre soit-il à ceux de cet âge, cet univers est en même temps l'univers de tous. Car, on le verra, les choses se sont ainsi passées que cette génération, sans jamais perdre sa conscience de génération, a toujours occupé pour ainsi dire le centre de la société, et cela de manière de plus en plus sensible à mesure qu'elle a pris de l'âge. C'est autour d'elle et par rapport à elle que s'est joué et que continue de se jouer le sort de tous les autres groupes, qu'ils soient plus âgés qu'elle ou plus jeunes. Si bien qu'il y a, pourrait-on dire, deux façons d'appartenir à cette génération. Au sens strict, c'est d'être né entre les dernières années de la Deuxième Guerre mondiale et le début des années cinquante. Mais au sens large, au sens écologique, je dirais, c'est, quelle que soit l'année de sa naissance, d'avoir vécu ou de vivre en même temps qu'elle, d'avoir subi son influence, de s'être tenu dans son ombre, d'avoir eu ou d'avoir encore pour monde le monde sur lequel elle a établi son emprise (Ricard, 1992, p. 7-8).

Il termine son essai par une question qui n'est pas sans intéresser l'accompagnateur spirituel:

Si elle procure l'ivresse, la vie jeune ne va pas toutefois sans angoisse. Car il vient fatalement un moment où la jeunesse ne peut plus aller de soi et exige au contraire un effort, une tension de l'être pour surmonter ce qui menace de plus en plus chaque jour: la désagrégation du corps, la maladie, la mort prochaine. Narcisse, obstinément penché au-dessus de son étang, n'a pas vu le temps passer, un matin, il s'étonne de se découvrir mortel et tressaille.

Mais la mort elle-même, mais le fait de l'immobilité et de la disparition, comment saurons-nous les réinventer? À quoi ressemblera la mort lyrique? (Ricard, 1992, p. 280)

Mieux connaître les membres de cette unité de génération peut aider à bien les accompagner et par effet secondaire contribue à saisir un peu plus quelque chose du rapport que notre société entretient avec la mort. CHAPITRE 7 127

# 1.3. La conversation spirituelle avec les hommes de la *génération lyrique*

La conversation, et éventuellement l'expression des émotions, est un modèle privilégié dans l'accompagnement spirituel. Or je constate chez beaucoup d'hommes de la *génération lyrique*, en phase palliative de cancer, une certaine réticence à parler de leur expérience spirituelle. Il s'érige même parfois un mur lorsque nous approchons ces réalités. Je ne suis pas le seul à faire un tel constat. Des intervenants et des proches vont l'exprimer à leur façon en tentant parfois d'expliquer ce comportement. On dira, par exemple: «il ne parle pas»; «il ne pleure pas»; «il joue au surhomme»; «les hommes veulent se montrer forts». L'accompagnateur qui ne décèle pas chez lui l'existence possible de tels préjugés ou généralisations risque d'induire des biais dans son écoute, au grand détriment de l'homme malade avec lequel il est en conversation spirituelle. Rappelons que ce dernier est toujours une personne unique.

Que plusieurs hommes de cette unité de génération soient silencieux au sujet de leur expérience spirituelle est un fait que j'observe. Comment interpréter leur silence? Est-il signe d'une fermeture à leur monde intérieur ou d'un manque de confiance dans ce qu'ils vivent? Est-ce un silence de pudeur? Traduirait-il une crainte des émotions ou un malaise devant le fait de se montrer vulnérable? Est-ce par manque de mots pour dire le spirituel? Est-ce par peur de ne pas être accueilli? La source du problème est-elle plutôt du côté de l'accompagnateur qui, pour différentes raisons, bloquerait l'ouverture de cœur de la part de celui qu'il accompagne? De façon générale, est-on accueillant lorsqu'un homme, surtout lorsqu'il est en fin de vie, donne accès à ses profondeurs?

Pourtant, au cours de certaines rencontres individuelles, la communication s'établit et je constate alors chez des hommes de cette unité de génération une grande richesse intérieure. De telles rencontres me confirment que les hommes peuvent parler de leur expérience spirituelle. Tout comme ils ont leur façon à eux de vivre leur spiritualité, ils l'expriment d'une manière qui leur est propre. En accompagnement, le modèle de la conversation demeure valable, mais existerait-il une forme de conversation masculine? À la limite, leur silence serait-il une forme de conversation? Pourquoi parler? À qui parler? De quoi parler? Comment le dire? Tout élément de réponse à l'une ou l'autre de ces questions permet d'entrevoir quelque chose d'une parole masculine de

la part de ces hommes en phase palliative de cancer. «À quoi ressemblera la mort lyrique» se demande Ricard. Elle touchera certainement le monde spirituel des personnes concernées.

## 2 Interprétation d'une expérience

La théologie pratique s'intéresse au sujet. Il me fallait donc connaître quelque chose de l'expérience spirituelle de ces hommes et en tenter une interprétation avant de réfléchir sur la pratique de la rencontre individuelle d'accompagnement spirituel à leur intention. Une méthode de recherche ajustée au but poursuivi est devenue nécessaire.

### 2.1. Une méthode de recherche

Je ne cherchais ni à analyser des faits observables, ni à les expliquer, ni à confirmer des hypothèses. Je voulais plutôt explorer à un certain niveau de profondeur, l'expérience spirituelle que ces hommes vivent à l'occasion de leur maladie. Une telle expérience est complexe, peu visible et pourtant réelle. Je voulais aller sur leur terrain, me laisser introduire dans le ressenti de leur expérience, avoir accès à la dimension subjective de celle-ci. Il me fallait donc choisir une méthode de recherche qui permette d'approcher ce genre de réalités. Les méthodes de recherche qualitative offrent cette possibilité et, parmi celles-ci, la méthode de l'analyse phénoménologique répondait à mon objectif<sup>8</sup>.

Cette méthode de recherche n'essaie pas de comprendre, au sens d'expliquer, le comportement humain. L'objet de son attention est ce que la personne éprouve dans sa conscience à l'occasion d'une expérience : ses désirs, ses intuitions. La démarche phénoménologique vise à identifier les constituants essentiels de l'expérience en tant qu'expérience éprouvée en rapport à un phénomène particulier. Pour accéder au phénomène, la description de celui-ci par le sujet est fondamentale, car il est le seul qui puisse nous livrer ses perceptions. Le langage est le chemin qui mène à l'expérience. Il est apte à donner accès à la conscience

<sup>8.</sup> Pour l'appropriation de cette méthode en rapport avec les besoins de ma recherche, je me suis référé principalement à Christopher Anstoos, Alexandra Bachelor et Joshi Purushottam, Chantal Deschamps, Amadeo Giorgi et Gunnar Karlsson.

CHAPITRE 7 129

que le sujet a du phénomène, exactement comme il en a conscience. Le chercheur travaille avec la certitude que l'expérience toute entière est contenue dans la description que le sujet en donne. La démarche suppose, chez le chercheur, la décision de rompre avec les influences qui pourraient induire des biais dans sa recherche. Avant la méthode phénoménologique, il y a l'attitude phénoménologique : une mise entre parenthèses, tout au long de la recherche, de toutes les connaissances passées, préjugés ou théories, au regard du phénomène concerné.

Une entrevue individuelle a été conduite auprès de quatre hommes choisis selon des critères précis: des hommes nés au Québec, entre 1943 et 1953 et y ayant grandi; baptisés catholiques; en phase palliative de cancer; connaissant la vérité sur leur condition et sur leur pronostic de vie; ayant une certaine réflexion sur leur expérience spirituelle; prêts à en parler et dont la condition physique rendait possible une entrevue. La question d'entrevue était très large: «Voulez-vous me parler de l'expérience spirituelle que vous vivez à l'occasion de la phase palliative de votre cancer?» Celle-ci ouvrait donc sur les différentes expériences que leur faisait vivre le fait d'être en phase palliative de cancer, en particulier sur leur expérience spirituelle. Une analyse du contenu des entrevues a été faite selon la méthode de l'analyse phénoménologique. La structure générale du phénomène a été dégagée et traduite sous la forme de dix-huit constituants. On en trouvera la liste en annexe.

### 2.2. Une interprétation des constituants

Chaque personne est unique, surtout dans le domaine de son expérience spirituelle. Les constituants dégagés ne sont pas des catégories dans lesquelles le malade accompagné doit nécessairement se retrouver. Tenter une interprétation des constituants de l'expérience de ces hommes vise tout au plus à fournir des points de repère qui pourront éventuellement être utiles à l'accompagnateur au cours de la rencontre individuelle. Que pouvons-nous dégager des constituants<sup>9</sup>?

<sup>9.</sup> On trouve certaines citations venant des entrevues et en lien avec ces constituants dans la section 3 de ce texte.

### 2.2.1. Un fond de souffrance

Les constituants révèlent chez ces hommes un fond de souffrance. Celle-ci est d'abord liée au fait de la maladie et de son évolution : une histoire de pertes commencée au moment de l'annonce du diagnostic. Les pertes sont d'abord physiques. Mais elles sont aussi liées à différents passages qui impliquent de quitter des positions connues et confortables pour de l'inconnu. Le bilan de vie effectué, lorsque la fin de la vie approche, peut être source de souffrance. La lucidité exigée pour cet exercice conduit souvent à abandonner des illusions sur soi et sur les autres. On doit renoncer à la réalisation de rêves pour l'avenir. Le fait d'avoir à quitter des êtres chers est une grande perte. Des souvenirs de deuils vécus dans le passé, encore en voie de guérison, surgissent dans la mémoire. On retrouve dans les souffrances exprimées un concept fondamental en soins palliatifs : la souffrance globale.

### 2.2.2. Une expérience holistique

Les quatre grandes dimensions de la personne humaine sont impliquées dans leur expérience. Elle fait place au corps. Ces hommes, interrogés sur leur expérience spirituelle font spontanément référence, avec beaucoup de réalisme, aux symptômes physiques de la maladie, aux douleurs ou inconforts qui les accompagnent, aux soins qui leur sont prodigués. L'intelligence est mise à contribution: bilans de vie; remises en question; constats; prises de conscience; scénarios pour l'avenir. Des émotions sont ressenties: fierté; peine; culpabilité. Ils ont pleuré durant l'entrevue. Le cœur profond fait également partie de l'expérience: acceptation de la souffrance; identification et affirmation de valeurs personnelles; désir de conserver un moral fort; de bien terminer sa vie; décision d'exercer ses responsabilités jusqu'à la fin; senti de la présence de Dieu; senti du Christ en croix et communion à ses souffrances.

### 2.2.3. Une expérience en mouvement

Les constituants révèlent une expérience en mouvement: passages effectués dans la ligne de l'ouverture; réveil de la spiritualité; engagement personnel et dépassement; réalisme; maintien d'un moral fort à la fois pour soi et pour les autres; responsabilités assumées jusqu'à la fin; désir de bien fermer sa vie; valeurs mises en œuvre. Cette expérience

CHAPITRE 7 131

s'inscrit dans une histoire qui se continue: bilan de vie effectué avec lucidité et humilité; remise en question de la façon dont le passé a été vécu; constat global d'avoir été gâté par la vie; nostalgie de l'enfance; désir de bien fermer sa vie.

### 2.2.4. Une expérience spirituelle religieuse

Qui s'aventure dans le domaine de la spiritualité s'expose à rencontrer une première difficulté: le contenu des concepts. De quoi parle-t-on au juste lorsqu'il est question d'expérience spirituelle? De nombreuses personnes se préoccupent actuellement de ce que nous nommons de façon générale: la spiritualité. On s'intéresse de plus en plus aux questions essentielles. C'est un fait observable. Mais enfin, qu'est-ce qui fait qu'une expérience peut être dite «spirituelle». Précisons encore plus. Que met-on derrière les mots *expérience*, *expérience spirituelle*, *expérience religieuse* et *expérience spirituelle chrétienne*? Pour les besoins de ma recherche, il a fallu préciser le contenu que je donnais à ces concepts, car ils me serviraient de guides dans l'interprétation des constituants. Sauf pour le concept *expérience*, je propose ici des définitions personnelles.

Expérience: «Il y a expérience quand la personne se saisit en relation avec le monde, avec soi-même, avec Dieu. Plus exactement encore, l'expérience est l'acte par quoi la personne se saisit en relation avec le monde, soi-même ou Dieu» (Mouroux, 1952, p. 21).

Expérience spirituelle: l'acte ou l'ensemble d'actes par lequel une personne saisit le souffle profond qui l'habite et la garde en mouvement dans son vécu. Cette saisie la pousse à nommer ce souffle et à faire des choix en cohérence avec cette saisie.

Expérience religieuse: l'acte ou l'ensemble d'actes par lequel une personne se saisit en relation avec la transcendance ou avec Dieu, une relation qui la garde en mouvement dans son vécu. Cette saisie la pousse à nommer cette transcendance ou ce Dieu et à faire des choix en cohérence avec cette saisie.

Expérience spirituelle chrétienne: l'acte ou l'ensemble d'actes par lequel une personne, dans la foi et en Église, se saisit en relation avec le Christ, chemin vers le Père. Cette relation la garde en

mouvement dans sa recherche de salut. Cette saisie la pousse à reconnaître les signes de l'action de l'Esprit, le Souffle qui l'habite, et à faire des choix en cohérence avec cette saisie.

À l'aide de ces définitions, nous pouvons mettre en lumière certains éléments de l'expérience spirituelle de ces hommes en tant qu'expérience spirituelle religieuse.

Les constituants révèlent une *expérience* véritable; il s'agit d'un vécu conscientisé. Presque tous les constituants font référence à des prises de conscience. Se prêter à l'exercice de l'entrevue a fourni l'occasion d'un autre exercice de relecture, favorisant le passage du vécu à l'expérience.

Elle peut être reconnue également comme une *expérience spirituelle religieuse*. Ils font référence à Dieu: leur attachement à Lui; la certitude de ne pas avoir été abandonné par Lui; un fort senti de Sa présence. Ils ont une certaine idée de Dieu qui les oriente. Leur expérience de Dieu est favorisée par des médiations: la prière; le contact avec la nature; certaines pratiques religieuses sacramentelles ou de dévotion de l'enfance; une pratique sacramentelle sélective.

#### 2.2.5. Une expérience spirituelle religieuse chrétienne?

Pouvons-nous interpréter l'expérience spirituelle de ces hommes, telle que l'ont révélée les constituants, comme une expérience spirituelle religieuse chrétienne? Avec quelles nuances peut-elle être qualifiée comme telle? Il faut se mettre en garde de dévier des limites de la présente recherche. Il est ici question de l'expérience spirituelle vécue par des hommes québécois baby-boomers, d'une tranche précise d'âge, les premiers-nés du baby-boom, à l'occasion de la phase palliative de leur cancer. Il ne s'agit pas des constituants de l'expérience spirituelle de tous les hommes québécois baby-boomers. Il est certain que leur expérience spirituelle s'inscrit dans une histoire. Les personnes humaines vivent la maladie et la mort avec tout leur passé. Mais ces hommes sont abordés ici au moment de la phase palliative de leur maladie. En de telles circonstances, le regard sur la réalité change. La maladie et la mort apportent de nouvelles perspectives. Il se peut que s'ils avaient été interrogés au moment où ils étaient en pleine santé, certains constituants auraient été différents.

Nous pouvons reconnaître l'expérience spirituelle de ces hommes comme une expérience possiblement chrétienne. Les constituants fournissent des indices d'une expérience dans la foi. Celle-ci se manifeste beaucoup dans l'engagement et la prise de responsabilités envers les autres. Elle se manifeste aussi dans la prière. Elle est également expérience de recherche et de reconnaissance de salut réalisé. Les indices d'une expérience en Église sont très faibles. Elle peut être reconnue comme une expérience dans le Christ, mais deux questions majeures se posent auxquelles l'accompagnateur devra être attentif. Ces hommes se reçoivent-ils de Dieu? Le Dieu avec lequel ils sont en relation est-il le Dieu de Jésus-Christ? Cependant cette expérience possiblement chrétienne est également en voie de devenir plus explicite, particulièrement à cause du réveil spirituel reconnu. La maladie et la mort qui approche provoquent des déplacements chez le malade. Comme le confiait l'un d'eux: «Veux, veux pas, ça réveille la spiritualité!»

Dans le souci de mieux connaître ceux auxquels est offert l'accompagnement, une interprétation des constituants de l'expérience spirituelle de ces hommes a été proposée. Elle peut fournir à l'accompagnateur des points de repère pour la rencontre individuelle d'accompagnement. Il se pourrait que certains de ces repères aident les accompagnateurs qui rendent ce service auprès d'hommes de la génération lyrique qui ne sont pas en phase palliative de leur cancer, mais en période de crise profonde.

#### 3 Récit et accompagnement

L'analyse du contenu des entrevues a apporté de la lumière dans la problématique de départ: le quasi-silence de ces hommes au sujet de leur expérience spirituelle. J'ai pu constater que ces hommes parlent, mais à leur façon. Le récit est pour eux un mode d'expression privilégié. Ce fait n'est pas sans intérêt pour des personnes qui en accompagnent d'autres dans l'élaboration de leur récit de vie.

#### 3.1. Ils racontent et se disent

Les hommes rencontrés en entrevue ont été abordés, comme on l'a dit, avec une question large: «Voulez-vous me parler de l'expérience spirituelle que vous vivez à l'occasion de la phase palliative de votre cancer?»

Il est remarquable que, d'entrée de jeu, ceux-ci ont répondu en racontant. Leur réponse spontanée à la question n'est pas de l'ordre des concepts. On trouve parfois en cours d'entrevue une prise de distance face à leur expérience, une certaine théorisation. Elle se manifeste par des réflexions, des paroles de sagesse. Mais tout ce contenu est englobé dans de nombreux récits, comme si le récit était l'enveloppe spontanément choisie et privilégiée pour révéler, pour donner accès à ce qui se présente à leur conscience lorsqu'ils sont questionnés sur leur expérience spirituelle.

Les façons de raconter varient. Le récit est livré soit avec un certain ordre, soit dans un mouvement de va-et-vient, quitte à ce qu'il y ait répétition, soit de façon systématique en ne voulant rien oublier, soit de façon plutôt brève, quitte à déclarer, après quelques minutes d'entrevue, n'avoir plus rien à dire. À travers ce qu'ils racontent à l'autre, qui écoute vraiment, ils révèlent des réalités importantes sur eux-mêmes. On peut émettre l'hypothèse qu'en se disant à l'autre, ils se disent d'abord à eux-mêmes.

Que racontent-ils spontanément? Trois récits reviennent chez tous les hommes rencontrés: l'évolution de la maladie; des deuils vécus dans le passé, soit des parents, du conjoint, d'amis ou de collègues de travail; des séjours dans la nature. Trois sur quatre racontent des expériences passées et actuelles d'amitiés et comment, concrètement, ils ont assumé et prévoient assumer leurs responsabilités de père. Trois racontent des expériences de fils liées à leur propre père. Les quatre racontent des expériences religieuses vécues, soit dans le passé, soit actuellement dans la maladie: pratiques sacramentelles ou de dévotion; rencontres de Dieu dans la nature. Il est important que l'accompagnateur, dans la rencontre individuelle, qu'elle soit ponctuelle ou suivie, brève ou longue, tienne compte du récit comme mode d'expression spontané de ces hommes malades.

En ce sens, ces hommes continuent une tradition dont l'origine se perd dans la nuit des temps: se dire en racontant, se dire personnellement et collectivement, particulièrement dans ce que nous portons de plus profond. L'importance du récit tient d'abord au fait même de se raconter. «Or nous sommes notre propre récit. Le récit tient à notre propre identité, puisque celle-ci ne peut s'exprimer que sous la forme du récit... [...] Mon origine se dit déjà dans un récit. Et je suis ce que j'ai vécu... [...] C'est pourquoi nous avons tous tant besoin de raconter notre vie » (Sesboüe, 1991, p. 19).

Dans le collectif *Le défi des générations*, Jean-Marc Gauthier écrit au sujet du récit comme « mode de recherche, de formation et d'action » :

On raconte parce qu'on croit que ce que l'on vit, ce que l'on a vécu, mérite d'être raconté. Inversement, raconter quelque chose donne à ce quelque chose un statut nouveau. Il devient digne d'être raconté. Il y a dans le récit un cercle vertueux : on raconte ce qui vaut d'être raconté mais c'est dans le récit que la vie, en partie du moins, tire sa valeur et prend sa consistance. Pour une bonne part, je suis ce que je raconte. Pour l'essentiel, nous sommes comme groupe, comme communauté, comme collectivité, ce que nous avons été capables de raconter, ce que nous avons osé raconter. Le récit est une façon d'exister en faisant mémoire, une façon de vaincre l'oubli. Raconter est, pour celui ou celle qui raconte, une façon de dire: «je me souviens» et pour celui ou celle qui écoute, une façon de dire: «je ne t'oublierai pas». En somme le récit est une façon de naître et de renaître, d'habiter le temps, de ne pas mourir, de résister à la mort. Chaque fois que l'on raconte et que l'on est entendu, on vit un peu plus et on meurt un peu moins, si l'on peut dire. Chaque fois qu'un groupe ou qu'un peuple se raconte, qu'il reprend d'une manière ou d'une autre le ou les récits de sa fondation, il vit un peu plus et meurt un peu moins. Pourquoi raconter? Pour vivre. Pour continuer à vivre. Pour que ma vie, pour que notre vie soit une histoire (Gauthier, 1995, p. 421-422).

Certaines lignes de ces propos prennent une signification particulière lorsque nous sommes en présence de personnes qui vont effectivement bientôt mourir: «Chaque fois que l'on raconte et que l'on est entendu, on vit un peu plus et on meurt un peu moins».

Le récit est important dans la tradition chrétienne. Le salut est plus qu'une simple doctrine, il est la rencontre de deux récits. «C'est ainsi qu'il en va du salut. Il faut que son récit vienne croiser le nôtre. Il faut que l'histoire qu'il raconte soit notre propre histoire. Sinon, nous ne nous sentirons jamais concernés par lui» (Sesboüé, 1991, p. 22). Au cours du *Seder* de la fête de Pâque, le plus jeune présent demande : «Pourquoi cette nuit est-elle distinguée des autres nuits?» et le père de famille répond en racontant : «Nous avons été esclaves des pharaons en Égypte...» La Bible est remplie de récits. L'Eucharistie est mémorial. La prière eucharistique comprend le rappel des merveilles de Dieu pour son peuple. Le récit est certainement un mode privilégié de révélation.

Raconter ses expériences spirituelles, sa quête religieuse, oser dire sa foi sous forme de récit fait partie intégrante de l'expérience religieuse et croyante. D'une certaine façon, on croit en racontant. Encore là, c'est vrai pour les individus, comme ça l'est pour les communautés, les collectivités. La Bible est pour une bonne part le rassemblement de récits d'expériences multiples, réelles ou fictives; récits repris, racontés à nouveau réinterprétés... (Gauthier, 1995, p. 423)

Ces hommes sont baptisés catholiques. En se racontant, ils expriment, sans peut-être en être pleinement conscients, comment se fait, dans cette étape de leur vie, la rencontre des deux récits : celui de leur expérience et celui de leur tradition religieuse.

En 1993, dans le dossier *Une génération bouc émissaire. Enquête sur les baby-boomers*, Deschênes et Lefebvre avouaient «avoir peu de matériel signé d'une parole d'hommes sur les hommes». Par contre ils faisaient une mise en garde: «Mais encore une fois, il faut maintenir le soupçon selon lequel nos attentes d'une parole masculine ignorent certains lieux privilégiés où elle se fait entendre» (Deschênes et Lefebvre, 1993, p. 237-238).

Sans être réservé aux hommes, le récit serait-il une forme de parole adoptée spontanément par des hommes, un des lieux privilégiés où la parole masculine se fait entendre? Le verbatim des entrevues révèle une série de plusieurs petits récits, comme un collage d'anecdotes. En relecture, on découvre un grand récit qui s'est construit au fur et à mesure de l'entrevue pour dire une réalité aussi profonde que l'expérience spirituelle. C'est ainsi que ces hommes ont alors choisi de s'exprimer.

Ce fait doit attirer l'attention de l'accompagnateur dans ses rencontres individuelles. Pour que le récit soit aidant, il doit être écouté. Une écoute attentive permet de découvrir dans ces récits des trésors cachés.

Mais il a besoin que son récit puisse être entendu par d'autres, qu'il soit le lieu d'une communication, indispensable pour qu'il existe. Tous nous avons viscéralement besoin que d'autres veuillent bien nous entendre et par là même nous permettre d'exister. Car si mon récit provoque l'intérêt de quelqu'un, alors j'existe pour lui et ma vie prend une autre dimension. Le récit ne tient-il pas une grande place dans le développement d'un amour? (Sesboüe, 1991, p. 20)

CHAPITRE 7 137

L'accompagnateur qui, par tempérament ou par formation, serait plutôt à l'aise avec les synthèses bien faites ou l'énumération de concepts, sera dérouté par cette façon de faire. Il risque de devenir impatient et d'avoir hâte que l'autre parle finalement des vraies choses. C'est un autre lieu où il aura à effectuer un déplacement pour vraiment écouter. Si accompagner c'est marcher avec, il doit apprendre la langue de l'autre. La recherche faite ici nous dit que le récit fait partie de la langue de ces hommes pour aborder les régions profondes de leur être. Notons que la façon de raconter peut être parfois aussi parlante que le contenu même de ce qui est raconté. Le verbatim révèle des moments de pleurs et des silences qui sont des formes de prise de parole.

#### 3.2. Écouter quoi?

Dans la rencontre individuelle d'accompagnement spirituel, en perspective chrétienne, il importe que l'accompagnateur soit attentif aux besoins de salut. Les souffrances exprimées en sont autant de signes. L'identification des saluts expérimentés est aussi importante. Les espaces de sens décelés sont le chemin pour y avoir accès. Souffrances et espaces de sens exprimés dans les récits sont des chemins royaux pour accéder à l'expérience spirituelle de ces hommes.

#### 3.2.1. Écouter les souffrances

S'il veut vraiment marcher sur la route de la personne qu'il accompagne et avoir accès à son expérience spirituelle, l'accompagnateur doit écouter l'être souffrant et être attentif à sa façon de s'exprimer. Il ne s'agit pas ici d'une écoute froide, curieuse, évaluative, mais d'une écoute pleine de compassion et de respect. La souffrance ne se dit pas facilement, surtout de la part de ces hommes qui veulent donner le témoignage d'une force dans l'adversité. Certains constituants font référence à des souffrances particulières. Ils peuvent alerter l'accompagnateur dans son écoute, sans toutefois l'y enfermer. Le monde de la souffrance est immense. Je relève ici des souffrances exprimées dans les constituants.

Il existe un certain nombre de souffrances reliées directement à la maladie, à ce qu'elle amène à vivre en fait de douleurs, d'inconforts, de pertes, de solitude, de deuils à effectuer. La souffrance des proches fait également partie de la souffrance du malade.

En plus, puis, là, bien, là, je me rends compte qu'avec la dernière maladie que j'ai eue, les derniers mois, que ça se répand, que ça se jette ailleurs, puis, là, c'est au niveau de la motricité. Ça, ça m'a donné un moyen coup.

[...] j'aimerais ça vivre, en tout cas, à cent milles à l'heure de plus que je le vis là, parce que je me trouve un peu pas mal captif, là, tu sais, de ma maladie.

Moi, les enfants sont révoltées. C'est bien sûr. J'ai deux filles (pleurs). Je suis déçu qu'elles soient révoltées...

Ils sont petits [les petits-enfants]. Ils ne se souviendront probablement pas de moi, sauf en de vagues souvenirs. [...] Ça veut dire que, sous peu, lorsque je partirai, ça va, ça va s'estomper. À cet âge là, ils ne peuvent pas garder de grands souvenirs de ça (pleurs).

Là, je ne suis pas capable de l'aider [un ami malade]. Je suis poigné ici. [...] C'est de ne pas pouvoir l'aider qui me dérange le plus.

Le bilan de vie fait revivre des pages souffrantes du passé.

On a eu une jeunesse très difficile chez nous.

Mais j'ai mal, j'ai mal dans l'âme, puis j'ai mal dans le corps (pleurs).

[...] tout m'a tombé en même temps. J'ai divorcé dans les mêmes années. La première année de mon cancer. [...] Puis ce n'était pas des moments faciles.

Une certaine souffrance origine de la relation à Dieu.

C'est sûr que des fois, je disais: «Bien oui, Bon Dieu, je n'en veux à personne, mais allez cogner ailleurs», tu sais. «Il me semble que j'en aurais assez. Ce serait le tour d'un autre». Oui, sans mettre de nom, tu sais. Mais c'était des moments qui... vraiment pas faciles.

Il y a une semaine, peut-être, là, j'ai crié: «Pourquoi tu m'abandonnes? Ce n'est pas correct, tu sais (pleurs)». Ah oui! J'étais à bout. Moi, je ne fais rien pour l'abandonner. Au contraire, je le prie, puis j'y crois. Puis, là, je trouvais qu'il en mettait fort, tu sais. J'ai passé une bien mauvaise journée ce samedi-là.

CHAPITRE 7 139

Il peut être parfois difficile pour l'accompagnateur d'écouter des récits de souffrance. Il devra renoncer à vouloir consoler à tout prix ou donner des trucs pour que l'autre ait moins mal. La compassion véritable consiste parfois à écouter en choisissant de se taire, à demeurer présent avec toute notre impuissance, sans abandonner. Impuissant, mais jamais inutile. Les formes d'expression de la souffrance sont variées: pudiques chez certains, extraverties chez d'autres. Elle peut s'exprimer par des mots, des larmes, l'expression du visage ou du corps, par des silences. Parfois, elle se laisse deviner. L'art de l'accompagnement se manifeste ici dans toute sa subtilité.

#### 3.2.2. Être attentif aux espaces de sens

Les expériences de salut se manifestent souvent par des espaces de sens qui se révèlent, comme un rayon de soleil surgissant tout à coup dans la brume. Le malade n'est pas toujours dans le non-sens, ni constamment dans le sens. Dans ce domaine, il est en mouvement. Quels espaces de sens pouvons-nous mettre en lumière à partir des constituants?

Reconnaître un processus d'ouverture est porteur de sens.

Avant, je ne demandais jamais à personne un coup de main pour ci, un coup de main pour ça ou bien: «Ferais-tu mon gazon?», tu sais. Mais là, je suis obligé, tu sais, je n'ai pas le choix. Mais on s'habitue, disons. C'est plus facile d'approche que ça l'était.

[...] tranquillement, tu t'aperçois que les gens qui t'intéressent, les gens avec qui tu es plus intéressé à partager...ta vie... ils sont beaucoup plus près, des gens qui sont près de toi.

La fierté de conserver un moral fort, de pouvoir s'adapter, malgré des périodes difficiles, de se prendre en main, le désir de bien fermer sa vie constituent d'autres espaces de sens.

Puis, bon, bien, là, regarde, là, j'ai pris la décision de me battre vraiment, là, [...] au lieu de décrocher. [...] On claire ce qui est en arrière, puis, ce qui s'en vient, là, on va être d'attaque. On va le prendre en plein front, tu sais.

Mais non, j'ai dit: «Les médecins vont s'occuper de ma santé, moi, je vais m'occuper de mon moral». Et là-dessus, je n'ai pas bronché. J'ai rarement eu des chutes de moral.

Et je suis là-dedans. [...] Je suis revenu aux vingt-quatre beures, parce que tu es aux vingt-quatre beures, tu peux vivre...

Là, c'est comment je ferme ma vie? On n'a jamais fermé une vie. On ne le sait pas.

J'ai demandé de me garder jusqu'à ce que j'aie tout fait mes rocailles puis j'ai des fleurs jusqu'au mois d'août, septembre. C'est tout ce que j'ai demandé.

Le sens vient aussi des ressources spirituelles et du soutien de l'entourage.

Je prie beaucoup, [...] à tous les jours (pleurs).

Psychologiquement, j'ai été chercher mes forces en priant...

Je vais passer à travers parce que je suis fort. Je suis capable, je suis positif.

Mais ils [les membres de la famille] sont tous avec toi, tu sais, puis, bon, la force positive. [...] Ça fait que, je pense, dans ce temps-là, tu n'as pas le choix de continuer, tu n'as pas le choix d'embarquer, là.

L'identification et l'affirmation de valeurs personnelles, qui ont donné et donnent encore un sens à la vie, sont très aidantes.

J'ai le goût de vivre, j'ai le goût de donner aux autres, de partager.

Là, ils [les enfants] sont assez vieux, je peux m'en aller [mourir]. Ils vont être capables de gagner leur vie, mais ils ne sont pas dans la rue.

Le réveil spirituel provoqué par la maladie est un lieu de sens. Il comprend la décision de s'accrocher à Dieu.

Oui, il faut dire que ça réveille peut-être un peu les...la spiritualité, veux, veux pas.

Ouais, mais je pense que tu reviens un petit peu, tu reviens un petit peu aux sources un peu plus. Tu te requestionnes peut-être sur les dernières années, les dernières années, là, où tu étais un peu plus, disons, frivole.

À un moment donné, la maladie fait que...il faut que tu t'attaches, il faut que tu t'accroches après quelque chose. Bien, tu dis: «Bon, j'ai peut-être fait des faux pas, là». Mais tu dis:

CHAPITRE 7 141

«Ouais, bien, c'est vrai, ça existe encore. Il y a encore quelqu'un. Je m'aperçois bien qu'il y a quelqu'un qui s'occupe de moi, là, tu sais, que ce soit bien ou mal, mais, tu sais en bon ou en moins bon».

L'attachement à Dieu, le fort senti de sa présence crée un espace de sens.

L'amour de Dieu, je l'ai tout le temps eu en dedans de moi. Ça a tout le temps fait partie de ma vie.

[...] je n'ai pas abandonné Dieu. Je ne vais plus à la messe, ça fait des années, mais je n'ai jamais abandonné.

Je ne me sens pas abandonné par Lui. Je le sais qu'Il m'accepte.

Je vois un crucifix. C'est tellement fort pour moi que je le vois souffrir. Je souffre avec. Je le sens. Je le sens. C'est là qu'est ma liberté. Quand il dit à l'apôtre de gauche: «Tu seras près de moi dans le paradis», je me vois. J'ai tout le temps vu mon visage. Je me suis tout le temps vu sur la croix à côté de lui.

Il y a encore quelqu'un. Je m'aperçois bien qu'il y a quelqu'un qui s'occupe de moi, là, tu sais, que ce soit bien ou mal, mais, tu sais en bon ou en moins bon.

Un autre espace de sens est de pouvoir compter sur des médiations possibles pour la rencontre de Dieu.

Tout est là, le Petit catéchisme. Oublie-le pas. Mets-le en valeur. Si tu le lâches, si tu ne le mets pas en valeur... À la longue de notre vie, je pense qu'on l'a tous tassé un peu. On l'a oublié.

Je prie beaucoup la Vierge Marie.

Juste aller regarder la nature, aller se promener, puis trouver des choses, des choses belles. On la perd la nature.

Cette semaine... [...] Je me lève le matin en pleine forme. [...] Puis, là, aussitôt que j'ai eu déjeuné, c'est ça, j'ai sorti mon livre. Le premier mot que j'ai écrit: «Merci, mon Dieu» (pleurs). Je ne sais pas si c'était tranquillement, j'ai besoin de m'accrocher à quelqu'un, je ne sais pas. Je ne sais pas si je cherche des miracles (pleurs). Je ne le sais pas. Mais ça fait, je dirais, disons, que ça fait longtemps, là, que je n'ai pas, en tout cas remercié le bon Dieu, prié Sainte-Anne, Sainte-Anne-de-Beaupré. En tout cas, il y a un petit, je ne dis pas un dérapage, loin de là, mais c'est comme s'il

y avait un petit, c'est comme si quelque chose qui s'accrochait, là, puis que je n'ai pas, que je n'ai pas senti le besoin, en tout cas, dans la dernière année. C'est des petites choses comme ça qui fait que... C'est probablement vraiment, la peur de mourir. Probablement ça qui fait que...

[...] parce que quand tu vas dans le bois comme ça, moi, ce qui m'impressionnait toujours, c'est le ciel, là... Il y a, des fois, tu vois des étoiles filantes, des affaires de même, puis tu te dis: «Est-ce possible que quelqu'un ait pu faire ça?» Si vous appelez ça de la spiritualité, oui.

Il est remarquable que les espaces de sens soient plus nombreux que les souffrances exprimées. Depuis le début de leur maladie, ces hommes ont fait un grand bout sur le chemin de la recherche de sens. À chaque étape, ils ont construit des espaces de sens à partir de ce qu'ils sont et de ce qu'ils portent comme bagages individuels, et en tant que génération. Ils sont donc bien engagés dans une certaine expérience spirituelle. Il y a là pour l'accompagnateur autant de voies d'accès à la route de ces hommes. C'est à partir de ces éléments qu'il pourra éventuellement ouvrir d'autres perspectives. Imposer un sens de l'extérieur, sans tenir compte du travail que l'homme a déjà fait, irait contre ce qu'est l'accompagnement qui consiste à marcher avec la personne sur son chemin à elle.

#### Conclusion

J'ai tenté une interprétation des constituants de l'expérience spirituelle des hommes québécois de la *génération lyrique*, baptisés catholiques, en phase palliative de cancer. Cette fenêtre ouverte sur leur intériorité m'a fait découvrir des hommes lucides et courageux, clairement positionnés devant leur maladie et la façon dont ils veulent la vivre. Le moral est fort et ils en sont fiers. Ils veulent demeurer responsables jusqu'à la fin. Ils ont une expérience spirituelle et religieuse véritable, une expérience possiblement chrétienne en voie de développement.

Ces hommes ont *dit*. Ils ont parlé. Leur dire a pris surtout la forme du récit, non un récit livré de façon systématique, mais livré par tranches, de façon spontanée. Le contenu nous révèle une expérience *pétrie*, c'est-à-dire qu'ils avaient déjà mis ensemble des fragments d'expérience

CHAPITRE 7 143

qui ont permis de trouver et nommer des espaces de sens dans cette étape dernière de leur vie. Leur récit est une forme de pétrissage. Ils *agissent*. On peut le constater par de petites et grandes décisions prises en cours de route ou envisagées pour l'avenir plus ou moins immédiat. La maladie s'impose à eux, mais il existe des espaces pour la décision.

Leur expérience est certainement marquée par la fin de vie. L'accompagnateur peut cependant en retirer des éléments susceptibles de l'aider à accompagner des hommes de cette génération qui ne sont pas nécessairement malades et en phase palliative. Leur expérience spirituelle en dernière étape de vie n'est pas une création spontanée. Elle est le fruit de leur histoire passée. La maladie incite à puiser à ce qui est déjà là.

Cette recherche m'a appris que le récit est un chemin royal à emprunter pour approcher l'expérience spirituelle des hommes, premiers-nés du baby-boom, en phase palliative de cancer. On retrouve là, je crois, une caractéristique du dire des hommes, une forme privilégiée de la prise de parole masculine. Ce fait s'observe certainement dans la conversation spirituelle. L'accompagnatrice, l'accompagnateur y seront attentifs, en tenant compte des différences de génération, de formation, de genre. Je ne crois pas qu'on prenne trop de risques en accompagnement spirituel, en disant tout simplement, à certains moments : «Raconte-moi ».

#### **Annexe**

## Structure générale du phénomène : liste des constituants

- 1) Le phénomène de l'expérience spirituelle des hommes québécois baby-boomers (nés au Québec, entre 1943 et 1953, premiersnés du baby-boom) baptisés catholiques, en phase palliative de cancer, est constitué de la conscience des différents sentiments ressentis et du cheminement personnel vécu au cours des événements qui ont marqué et marquent encore l'évolution de la maladie.
- 2) Ce cheminement est reconnu comme une suite de passages dans la ligne de l'ouverture.
- 3) Le phénomène est constitué de la fierté de conserver un moral fort, malgré des périodes difficiles.
- 4) Même si l'espoir est présent, le réalisme domine quant à l'issue de la maladie.
- 5) Les forces personnelles, la compétence et l'attention de l'équipe soignante, le soutien des proches (famille et amis), la prière personnelle et celle des autres favorisent le maintien de ce moral.
- 6) Le phénomène est constitué d'un bilan de vie qui fait émerger des émotions et des souvenirs.
- 7) Le phénomène est constitué d'une remise en question de la façon dont le passé a été vécu. Une certaine culpabilité est ressentie. Elle appelle un besoin de pardon.
- 8) L'acceptation de la souffrance est vécue comme une forme d'expiation.
- 9) Le phénomène est constitué du constat global d'avoir été gâté par la vie.
- 10) Le phénomène est constitué de l'identification et de l'affirmation de valeurs personnelles qui ont donné et donnent encore un sens à la vie, particulièrement : le partage ; les responsabilités assumées, entre autres celles liées à l'amitié et à la paternité ; le travail.
- 11) Le phénomène est constitué du désir de bien fermer sa vie.

CHAPITRE 7 145

- 12) Exercer jusqu'à la fin la responsabilité de père protecteur est ressenti comme important.
- 13) Le phénomène est constitué de la conscience d'un réveil spirituel provoqué par la maladie.
- 14) Celui-ci se manifeste par un bilan de la pratique religieuse et la reconnaissance d'avoir conservé un certain attachement à Dieu.
- 15) Le phénomène est constitué d'un fort senti de la présence de Dieu et de la certitude de ne pas avoir été abandonné par Lui.
- 16) Le phénomène est constitué d'un fort senti du Christ en croix, d'une communion à ses souffrances et d'une identification au bon larron de l'Évangile.
- 17) Le phénomène est constitué de la conscience du besoin ressenti ou non de s'accrocher à Dieu durant la maladie par la médiation de pratiques religieuses sacramentelles ou de dévotion.
- 18) Lorsque ce recours existe, la prière personnelle, la nature et certaines pratiques religieuses de l'enfance, pratiques sacramentelles ou de dévotion, sont reconnues comme des médiations effectivement privilégiées.

#### Références bibliographiques

- Anstoos, C. (1986), «Phenomenology and the psychology of thinking», dans Ashworth, P. D., A. Giorgi et A.J.J. Koning (dir.), *Qualitative Research in Psychology: Proceedings of the International Association Qualitative Research in Social Science*, Pittsburgh, Duquesne University Press, p. 79-116.
- Attias-Donfut, C. (1988), Sociologie des générations. L'empreinte du temps, Paris, Presses universitaires de France.
- Attias-Donfut, C. (1991), *Générations et âges de la vie*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je? ».
- Bachelor, A. et J. Purushottam (1986), *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Deschamps, C. (1993), L'approche phénoménologique en recherche: comprendre en retournant au vécu de l'expérience humaine, Montréal, Guérin universitaire.
- Deschênes, A. et S. Lefebvre (1993), «L'homme en transit», dans Grand'Maison, J. et S. Lefebvre (dir.), *Une génération bouc émissaire: enquête sur les baby-boomers*, Montréal, Fides, coll. «Cahiers d'études pastorales», p. 235-257.
- Gauthier, J.-M. (1995), «Le récit comme mode de recherche, de formation et d'action», dans Grand'Maison, J., L. Baroni et J.-M. Gauthier (dir.), *Le défi des générations. Enjeux sociaux et religieux du Québec d'aujourd'hui*, Montréal, Fides, coll. «Cahiers d'études pastorales», p. 419-429.
- Giorgi, A. (1970), *Psychology as a Human Science: a Phenomenologically Based Approach*, New York, Harper & Row.
- Giorgi, A. (1983), «Phenomenology and psychological theory», *Duquesne Studies in Phenomenological Psychology*, vol. 3, Pittsburgh, Duquesne University Press.
- Giorgi, A. (1986), «Theoretical justification for the use of descriptions in psychological research», *Qualitative Research in Psychology: Proceedings of the International Association for Qualitative Research in Social Science*, Pittsburgh, Duquesne University Press.
- GIORGI, A. (1997), «De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines: théorie, pratique et évaluation», dans Poupart, J. (dir.), La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques, Boucherville, Gaëtan Morin, p. 341-364.
- Grand'Maison, J. et S. Lefebyre (dir.) (1993), *Une génération bouc émissaire : enquête sur les baby-boomers*, Montréal, Fides, coll. «Cahiers d'études pastorales».

CHAPITRE 7 147

- Karlsson, G. (1993), *Psychological Qualitative Research from a Phenomenological Perspective*, Stockholm, Almqvist & Wiksell International.
- Mannheim, K. (1952 [1928]), «The problem of generations», dans *Essays on the Sociology of Knowledge*, traduit par Dr. P. Kecskemeti, Londres, Paul Kecskemeti, p. 276-322.
- Mouroux, J. (1952), *L'expérience chrétienne. Introduction à une théologie*, Paris, Aubier, Éditions Montaigne, coll. «Théologie».
- Ortega y Gasset, J. (1962 [1933]), *Man and Crisis*, traduit par Mildred Adams, New York, The Norton Library.
- Ricard, F. (1992), La génération lyrique. Essai sur la vie et l'œuvre des premiersnés du baby-boom, Montréal, Boréal.
- Samson, A. (2005), Les boomers finiront bien par crever. Guide destiné aux jeunes qui devront payer les pots cassés, Montréal, Les Éditions Transcontinental.
- Schillebeeckx, E. (1981), *Expérience humaine et foi en Jésus-Christ*, Paris, Les Éditions du Cerf.
- Sesboüe, B. (1991), Jésus-Christ l'unique Médiateur. Essai sur la rédemption et le salut, t. II, Les récits du salut: proposition de sotériologie narrative, Paris, Desclée de Brouwer, coll. «Jésus et Jésus-Christ».

#### **CHAPITRE 8**

### Prise de parole et histoires de vie : le projet Îlot aux histoires à Montréal-Nord

NICOLAS VAN SCHENDEL1

Notre objectif dans ce texte est d'introduire les grandes lignes d'un projet mis sur pied par un organisme d'action sociale (*Paroles d'excluEs*) œuvrant à la mobilisation citoyenne des résidents d'un quartier de Montréal-Nord (l'îlot Pelletier) en collaboration avec une troupe de théâtre (Ollin Théâtre Transformation, playback) dont l'approche consiste à jouer les histoires racontées par les spectateurs-participants. Ces histoires de vie représentées sur scène constituent le matériau privilégié d'une histoire commune en train de se faire à travers la construction d'un sens d'appartenance. Elles représentent ainsi une manière d'être reconnu et d'agir parmi les autres.

Avec la collaboration de Patrice Rodriguez (*Parole d'excluEs*), Alejandro Morán (Ollin Théâtre Transformation, playback) et Jean-Marc Fontan (UQAM, Sociologie - CRISES/ARUC-ÉS et Incubateur universitaire *Parole d'excluEs*).

#### 1 Paroles d'excluEs

Parole d'excluEs (PE) est d'abord le titre d'un documentaire réalisé en 2005 par Patrice Rodriguez comparant certaines situations d'exclusion sociale et économique au Québec, en Argentine et au Brésil. Le film a ensuite servi d'outil de base à la tenue de débats qui ont été menés dans ces trois pays auprès d'organismes communautaires, de centres de femmes ainsi que d'organismes d'éducation populaire, d'insertion au marché du travail, de solidarité internationale et de syndicats. Cette démarche a favorisé la création, en 2006, sous le même vocable de Paroles d'excluEs, d'un organisme à but non lucratif, lequel sera dûment fondé au printemps 2008 à l'occasion de sa première assemblée générale.

#### 1.1. La lutte contre l'exclusion

Parole d'excluEs veut promouvoir les actions collectives contre l'exclusion. Celles-ci commencent par la **prise de parole** des personnes en situation d'exclusion et l'accès à des lieux pour définir quelles actions mener, quels projets développer. La raison d'être de Parole d'excluEs, ses principes de base et ses valeurs l'amènent à agir dans trois domaines ou en fonction de trois objectifs liés les uns aux autres:

- **Transformation**: agir sur le terrain par des projets collectifs transformateurs et viables;
- Compréhension et diffusion: apprendre de nos expériences et des savoirs des autres et les diffuser;
- Défense de droits: prendre position et promouvoir l'exercice réel des droits<sup>2</sup>.

#### 1.2. Une démarche de mobilisation citoyenne

La transformation est au cœur de la lutte contre l'exclusion en ce qu'elle présuppose, en tout premier lieu, une démarche de mobilisation citoyenne autour d'enjeux particuliers, mais aussi à partir de milieux de vie dans lesquels des liens peuvent parvenir à se tisser. Le quartier représente un tel milieu et le logement social, à la fois un enjeu de la mobilisation et un moyen de l'organiser.

<sup>2.</sup> *Parole d'excluEs* - Déclaration de principes.

CHAPITRE 8 151

#### 1.2.1. Le contexte

La démarche de mobilisation par le logement social ou communautaire s'est développée sur la base «d'une alliance fondatrice entre *Parole d'excluEs* et la Société d'habitation populaire de l'Est de Montréal (SHAPEM)<sup>3</sup>». Cette démarche s'est concrétisée dans deux quartiers: 1) depuis 2007 à Montréal-Nord grâce à la reprise et à la rénovation par la SHAPEM de quatre immeubles (112 logements communautaires) sur l'avenue Pelletier; 2) depuis 2008 dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve avec la construction de 78 logements communautaires dans le secteur de l'ancienne biscuiterie Viau.

#### 1.2.2. La mobilisation à Montréal-Nord

Sur chacun des sites (rue Pelletier et biscuiterie Viau), un local communautaire a été ouvert et un réseau d'échange de services et de coopération, appelé *Accorderie*, a été implanté. À elle seule, la conjonction de ces deux éléments a su stimuler la prise de parole des citoyens et permettre la création de liens sociaux.

À Montréal-Nord, ces liens se sont développés parmi les résidents des édifices à logements de la SHAPEM et ceux d'autres immeubles de l'avenue Pelletier et des rues voisines, un secteur du quartier qui allait désormais être désigné sous le vocable d'îlot Pelletier<sup>4</sup>. Ce secteur ainsi délimité appelait d'autres projets, mais avant tout la nécessité de bien cibler les actions.

Avec la collaboration d'un comité promoteur des projets de mobilisation sociale à Montréal-Nord, formé d'organismes et de groupes communautaires du quartier<sup>5</sup>, des résidants de l'îlot Pelletier et de l'Incubateur universitaire *Parole d'excluEs* de l'UQAM (IUPE)<sup>6</sup>, une étude sur les

<sup>3. &</sup>lt;a href="http://paroledexclues.site11.com/">http://paroledexclues.site11.com/>.</a>

<sup>4.</sup> L'îlot Pelletier est cerné par les rues Henri-Bourassa au nord, Charleroi au sud, Pie IX à l'ouest et Bellevois, à l'est.

<sup>5.</sup> La mobilisation citoyenne se trouvant ainsi renforcée par l'adhésion et la participation d'acteurs locaux à une vision et des actions communes.

<sup>6.</sup> L'IUPE est une composante du Service aux collectivités de l'UQAM associée au CRISES (Centre de recherche sur les innovations sociales) et à l'ARUC-ÉS (Alliance de recherche universités-communautés en économie sociale). L'IUPE veut favoriser: l'accompagnement dans le croisement des savoirs et des pratiques;

besoins de la population du secteur a été réalisée (Fontan et Rodriguez, 2009), donnant naissance en cours de processus au Regroupement des citoyens de l'îlot Pelletier (le RCIP).

Les résultats de l'étude ont permis de dresser un portrait relativement détaillé de la population de l'îlot Pelletier<sup>7</sup>: constituée à 44% de familles monoparentales, à 49% de minorités visibles (69% dans les immeubles du projet de mobilisation par le logement social), cette population vit un important taux de chômage (19% et 35% dans les immeubles mentionnés). Elle est composée de Québécois « de souche », souvent âgés, et aussi d'immigrants d'origine principalement maghrébine, haïtienne et latino-américaine.

Les conclusions de l'étude ont eu pour principale conséquence d'amener le RCIP à définir un projet de revitalisation du secteur suivant quatre priorités d'action:

- 1) l'aspect économique: l'emploi et la lutte contre la pauvreté;
- 2) la sécurité urbaine (violence, criminalité, circulation dangereuse);
- 3) l'environnement (saleté);
- 4) les relations interculturelles et intergénérationnelles (cohabitation à harmoniser entre les groupes).

La poursuite du travail de mobilisation autour de ces préoccupations, et la transformation de leur réalité, appelait à une meilleure compréhension des problèmes, au besoin de partager et de créer du sens et de susciter une appartenance plus forte au milieu. Elle supposait la recherche de nouveaux outils de prise de parole et de conscientisation. Il nous est apparu que l'un de ces outils pouvait être culturel.

la production de connaissances et la systématisation de savoirs et de pratiques; la réflexion critique; la mise à jour de modèles d'interventions en vue de permettre leur transférabilité sur d'autres territoires; la formation d'étudiants et la mise en pratique de connaissances par des stages et des contrats de recherche.

Voir Fontan et Rodriguez (2009), les données ont été compilées à partir du recensement de 2006.

CHAPITRE 8 153

#### 2 Ollin Théâtre Transformation

La troupe Ollin Théâtre Transformation (OTT), playback «a été créée en août 2001 par Alejandro Morán, acteur montréalais d'origine mexicaine. Elle a été enregistrée comme une compagnie à but non lucratif en 2003<sup>8</sup>». La compagnie OTT playback est composée de comédiens d'origines diverses (Canada, Italie, Mexique).

#### 2.1. La parole représentée (théâtralisée)

La démarche artistique d'Ollin Théâtre Transformation, playback s'exprime à travers le sens de chacun des trois termes de son acronyme (OTT):

- Ollin est un mot de la langue aztèque (le nahuatl) signifiant mouvement.
- Théâtre playback est une technique de théâtre d'improvisation élaborée en 1975 à New York par Jonathan Fox, qui consiste à reproduire directement sur scène les histoires racontées par les spectateurs participants.
- Transformation: l'histoire théâtralisée, rendue le plus fidèlement possible par les acteurs, appelle éventuellement à une transformation de son sens pour l'individu l'ayant d'abord racontée.

Un spectacle de théâtre playback se déroule avec trois ou quatre acteurs, un musicien et un meneur de jeu (animateur)<sup>9</sup>. Deux moments le caractérisent:

- 1) au départ, le meneur de jeu invite les spectateurs à exprimer un sentiment ou une émotion à travers une anecdote par exemple, ou simplement à partager leur réflexion sur un thème. Il s'agit de «formes courtes visant à établir les contacts [...] et à permettre au plus grand nombre de prendre la parole<sup>10</sup>».
- 2) le second moment, qui est aussi au cœur de l'expérience du théâtre playback, est celui «des **histoires de vie** pour chacune

<sup>8. &</sup>lt;a href="http://ottplayback.blogspot.com/2008\_06\_01\_archive.html">http://ottplayback.blogspot.com/2008\_06\_01\_archive.html</a>.

Pour une description plus élaborée de cette forme de théâtre-récit, voir Feldhendler (2005).

<sup>10.</sup> Voir <a href="http://fr.wikipedia.org/wiki/Playback\_Th%C3%A9%C3%A2tre">http://fr.wikipedia.org/wiki/Playback\_Th%C3%A9%C3%A2tre</a>.

desquelles un narrateur vient s'asseoir près du meneur de jeu au bord de l'espace scénique pour raconter puis assister au jeu des acteurs<sup>11</sup>».

Dans cette partie, dite des histoires de vie, le meneur de jeu aide le spectateur, devenu narrateur, dans la mise en forme de son récit, ce qui du même coup permet aux acteurs de bien s'en imprégner. Il invite ensuite le narrateur à choisir parmi les acteurs les personnages de son histoire. Celle-ci peut dès lors être jouée. À la fin, le meneur de jeu demande au narrateur ses impressions et l'encourage, s'il n'est pas satisfait, à exiger que certains éléments de son histoire soient rejoués.

La technique du théâtre playback exige des acteurs une grande écoute et une disponibilité à rendre l'histoire de vie racontée par une personne du public. Les acteurs, dans leur interprétation de l'histoire racontée par la personne, transposent la réalité et offrent la possibilité d'une autre lecture.

#### 2.2. Le travail de mémoire et d'identité

La démarche du théâtre playback se caractérise par le travail de mise en récit et de mise en scène de la mémoire d'un seul individu et, du même coup, par le travail de représentation d'une partie de son identité dont l'épisode de vie ainsi relaté constitue le reflet. La personne qui raconte son histoire évalue sa congruence avec la signification qu'elle lui donne et trouve un nouveau sens à son expérience. Le public et les acteurs sont ensuite conviés à établir un fil conducteur pour une histoire commune. Ainsi, l'expérience d'un seul, par l'effet de ritualisation dont elle est ainsi l'objet, devient-elle d'une certaine manière l'expérience de tous.

Ce travail de représentation est l'occasion pour le narrateur de se connaître autrement grâce au jeu des acteurs et, pour le spectateur, de se reconnaître dans la parole représentée. Comme le souligne Alejandro Morán, « se connaître à travers ses propres histoires et se reconnaître à travers les histoires des autres créent un sentiment d'identité et de communauté<sup>12</sup> ». Reconnaissance et appartenance expriment bien la finalité de la démarche d'OTT playback.

<sup>11.</sup> *Ibid*.

Tiré du programme d'un événement OTT à la Maison de l'amitié, Montréal, printemps 2008.

En somme, prendre la parole en racontant une histoire – une anecdote, un événement dont on aura été le témoin privilégié, ou un épisode de sa vie – c'est donner à d'autres l'occasion d'y comparer leur propre expérience, mais aussi de s'y reconnaître. Voir cette même histoire mise en scène par des comédiens permet non seulement de mieux l'offrir en partage, mais aussi d'en dégager un autre sens, ainsi que des solutions à certains problèmes qu'elle met en lumière et auxquels tous sont confrontés d'une manière ou d'une autre.

#### 3 L'îlot aux histoires

Prise de parole et transformation du sens, création de liens et appartenance au milieu sont autant d'éléments qui caractérisent à la fois la démarche de *Parole d'excluEs* et celle d'Ollin Théâtre Transformation, playback, et qui ont amené les deux organismes à s'associer.

#### 3.1. Un projet unique de partenariat

Paroles d'excluEs a d'abord approché OTT playback à l'automne 2008 dans la foulée des conclusions de l'étude sur les besoins à Montréal-Nord et de l'identification par le Regroupement des citoyens de l'îlot Pelletier de quatre priorités d'action pour son projet de revitalisation du quartier (voir plus haut). L'intérêt de contacter OTT aura, dans ce contexte, été motivé par la perspective suivante: que les résidants de l'îlot Pelletier deviennent les acteurs de leur propre vie, non seulement sur le terrain quotidien de l'action citoyenne, mais également, et comme complément de cette action, dans le champ culturel de la représentation du réel et de la transformation de son sens par effet de mise en scène de la parole.

Quelques rencontres ont eu lieu entre PE et OTT afin que chacun des groupes puisse mieux se connaître et établir les modalités d'une éventuelle collaboration. Au printemps de 2009, un projet précis prenait forme et faisait l'objet d'une demande de subvention à la ville de Montréal (programme de partenariat culture et communauté 2009).

Ce projet dit de l'*Îlot aux bistoires* est né du besoin de répondre à certaines préoccupations des résidants de l'îlot Pelletier à Montréal-Nord, notamment la question des relations interculturelles et intergénérationnelles, définie comme l'une des priorités d'action du projet de

revitalisation. Une telle problématique a en effet été jugée susceptible de se prêter tout particulièrement à une intervention du type théâtre playback, en raison de la finalité de la démarche d'OTT axée sur la reconnaissance de l'identité et la construction d'un sentiment d'appartenance à une communauté donnée.

Ainsi, dans une perspective d'amélioration des relations interculturelles et intergénérationnelles, les histoires théâtralisées de chacun allaient-elles fournir l'occasion d'approfondir des thèmes tels que le choc culturel, la langue, l'intégration ou la discrimination, la violence à l'école, le travail ou la recherche d'emploi, l'isolement des personnes âgées et la vie de quartier. Cette manière ludique d'aborder des questions aussi sérieuses pourrait en outre stimuler la réflexion autour de la recherche de solutions collectives.

#### 3.2. Le déroulement du projet

Subventionné pour une période d'un an, le projet *Îlot aux bistoires* a démarré en septembre 2009. Afin d'en planifier le déroulement et d'assurer le suivi, un Comité de coordination a été constitué, formé de membres de PE, d'OTT, du RCIP (regroupement de citoyens), de l'IUPE et du Comité promoteur<sup>13</sup>; ce comité de coordination devait décider de l'arrimage souhaité entre les partenaires, du choix des thématiques, du fonctionnement des activités ou de leur réajustement.

Depuis novembre 2009, cinq représentations d'Ollin Théâtre Transformation, playback ont eu lieu sur les thèmes de la vie de quartier et du voisinage, de la sécurité, de l'emploi et de l'intégration à la société québécoise. Toutes se sont déroulées à l'école secondaire Calixa-Lavallée grâce aux relations préexistantes avec cet établissement, établies par *Parole d'excluEs* au sein du Comité promoteur des projets de mobilisation.

Au cours de ces représentations, trois histoires en moyenne ont été recueillies par le maître de jeu d'OTT, puis jouées par au moins trois acteurs et un musicien. Chaque prestation fut suivie d'un bref retour en groupe sur le modèle des présentations du documentaire *Parole d'excluEs* qui ont eu lieu en 2006 (premières impressions, discussion pour dégager un sens commun et réflexion sur les pratiques collectives afin d'apporter des solutions et mobiliser par l'action), puis d'échanges plus

<sup>13.</sup> Voir 1.2.2.

CHAPITRE 8 157

informels autour d'une collation conviviale visant à favoriser l'appropriation plus complète de la thématique par les participants ainsi que la création de liens.

Par ailleurs, dans un but de documentation de la démarche et de formation à la technique vidéo, toutes les représentations ainsi que les échanges subséquents ont été filmés par un vidéaste professionnel, membre de PE (André Vanasse), assisté en alternance, pour l'occasion, de deux jeunes citoyens-résidents du secteur.

De dix à vingt personnes en moyenne ont participé à ces activités théâtrales, dans une ambiance à chaque fois animée et joyeuse, suscitant souvent l'étonnement devant la capacité des acteurs à rendre, avec un regard neuf, des récits d'expériences aussi divers que liés entre eux par une même énergie et un même besoin de se raconter et de s'exprimer.

#### 3.3. Un bilan partiel

Le projet arrive au terme d'une première année de subvention. Le temps est maintenant venu pour les représentants de PE, d'OTT, du RCIP et de l'IUPE d'en faire le bilan. Au-delà des questions de logistique, c'est surtout le sens de la démarche qu'il nous faut considérer. À cet égard, au moins trois questions viennent à l'esprit:

- Dans quelle mesure les objectifs communs aux démarches de PE et d'OTT ont-ils été atteints? (prise de parole, reconnaissance et création de liens)
- Que retient-on de cette expérience en termes de savoirs pour l'action? (outils de mobilisation)
- Quel sens donner à l'histoire de vie en tant que matériau de l'intervention? (le récit d'expérience comme moyen de conscientisation)

Les réponses à ces questions nécessitent un travail collectif d'analyse et de réflexion qui reste à faire, comme cela vient d'être évoqué. Nous ne nous risquerons donc pas dans cette direction pour le moment, sinon pour suggérer un cadre et conclure de manière générale sur certains éléments qui nous paraissent positifs. Le bilan sera complété prochainement par le Comité de coordination et des citoyens ayant participé à la démarche.

En ce qui concerne la première question, les activités organisées par PE autour du théâtre playback ont très certainement encouragé la prise de parole et le partage d'expériences. Elles semblent également avoir favorisé le renforcement de liens entre certains résidents de l'îlot Pelletier. Par contre, il est encore trop tôt pour juger de leur impact sur la création de nouveaux liens et sur la construction d'un sens d'appartenance nécessaire à certaines mobilisations particulières.

Ce qui nous amène à la deuxième question relative à l'efficacité du théâtre playback comme outil de recherche de solutions et de mobilisation pour l'action. Au moins deux niveaux doivent être considérés dans cette perspective: 1) celui de l'activité particulière et de sa thématique (la vie entre voisins, la sécurité, etc.) impliquant l'arrimage entre la représentation théâtrale proprement dite et la discussion qui s'ensuit; 2) celui des représentations théâtrales dans leur ensemble en tant qu'expérience globale et instrument générique de transformation du sens de la réalité et de réflexion sur les pratiques collectives à développer.

Ce second niveau, en particulier, appelle la production et la réalisation d'outils de débats, d'éducation populaire et d'action sociale qui pourraient être transférables à d'autres occasions de rassemblement autour de thématiques déjà traitées dans le cadre du projet *îlot aux bistoires*. Les enregistrements vidéo qui ont été réalisés de l'ensemble des activités sont à cet égard pertinents et pourront servir de base à la constitution de documents utiles à cette fin. Ce type d'outils de transfert pourra être conçu en collaboration avec l'IUPE.

On ne peut conclure ce texte, dans le contexte particulier de notre participation au symposium du RQPHV, sans poser la question du sens à donner à l'histoire de vie en tant que matériau de l'intervention sociale. La production de documents pour l'action, issue de la démarche propre au projet *Îlot aux bistoires*, a ceci de particulier qu'elle se fonde justement sur un matériau qui relève moins du récit de pratiques dans différents domaines de la vie que du récit d'expériences de vie dans diverses situations du quotidien.

Le récit d'expérience est avant tout un récit subjectif, faisant appel à des sentiments et à une histoire personnelle, mais dont l'ancrage social et culturel ainsi que les éléments communs à d'autres histoires personnelles sont porteurs d'une vision collective de l'identité et de l'action.

CHAPITRE 8 159

Le récit d'expérience puise dans l'histoire de vie d'un individu soumis aux conditions particulières d'une histoire collective, mais aussi à des réalités quotidiennes qui peuvent contribuer à le marginaliser socialement.

Pouvoir mettre en forme cette expérience, et surtout la voir racontée par d'autres à travers le jeu du théâtre, ne peut qu'amener le narrateur à se voir franchement parmi les autres et, avec le temps, à se démarginaliser en se projetant avec eux dans l'action. Le récit d'expérience transformé par l'effet du théâtre playback devient ainsi à la fois moyen de conscientisation et condition facilitante d'une mobilisation dans et par l'action collective. C'est du moins le pari que nous continuons à faire.

#### Références bibliographiques

Feldhendler, D. (2005), *Théâtre en miroirs. L'histoire de vie mise en scène*, Paris, Éditions du Téraèdre, coll. «L'écriture de la vie ».

Fontan, J.-M. et P. Rodriguez (2009), Étude sur les besoins et les aspirations des résidants de l'îlot Pelletier - Synthèse des recherches effectuées: Similitudes et différences des différents acteurs rencontrés, Montréal, Copublication de l'ARUC-ÉS et du Service aux collectivités de l'UQAM.

#### CHAPITRE 9

L'ethos public et le travail sur soi des gestionnaires : la contribution des récits de vie en recherche et en formation

**ISABELLE FORTIER** 

Ce texte propose d'étudier et d'expliciter le travail sur soi qu'effectuent les gestionnaires publics et la contribution de ce travail au développement et au maintien d'un ethos public conçu comme un processus sociopolitique dynamique qui, sis à la base d'une gouvernance démocratique, est au service d'une éthique du bien commun. Cet ethos, caractérisant les modalités relationnelles des gestionnaires avec leur personnel, le politique et les acteurs externes de la société civile, constitue la base d'une spécificité de l'action publique. À la suite de la présentation d'un cadre théorique en première partie, le volet recherche présenté dans la seconde partie du texte propose une réflexion sur la contribution des récits de vie destinée à comprendre comment se développe l'ethos de service public au fil d'une carrière: comment il vient à la conscience des acteurs à la faveur des expériences; quel travail sur soi il implique pour les gestionnaires; en quoi il consiste plus exactement; et de quelle

manière il marque la spécificité du secteur public. Le volet formation, présenté dans la troisième partie du texte, vise à présenter de quelle manière l'approche biographique peut contribuer à enrichir l'action et à développer la réflexivité des gestionnaires sur l'utilisation de leur marge de manœuvre pour créer et transformer la dynamique sociale et collective dans une organisation dédiée à l'action publique. À partir d'une recherche basée sur vingt récits de vie de gestionnaires publics, de même que d'une quinzaine d'années d'expérience dans l'utilisation des récits de vie dans la formation des gestionnaires publics, ces deux parties mettront en évidence en quoi ce travail sur soi et cette réflexivité permettent d'éclairer et d'engager l'action.

- 1 Cadre théorique sous-jacent à l'étude de l'ethos public par le biais des récits de vie des gestionnaires
- 1.1. Le contexte de réforme de l'administration publique québécoise: un enjeu pour la construction identitaire des gestionnaires et pour la gouvernance démocratique

Au Québec, à peine plus de quarante ans après le début de la Révolution tranquille, dont la constitution d'un État moderne est l'un des héritages, les critiques de la lourdeur de l'État providence et des organisations publiques remettent en question le rôle, la taille et le fonctionnement de l'État. La réingénierie de l'État lancée en 2003 par le gouvernement Charest – renommée modernisation par la suite – est proposée comme une démarche architecturale (Gouvernement du Québec, 2004) qui se veut radicale dans sa rhétorique en ligne avec les prémisses du managérialisme et du Nouveau management public (NMP)¹. Le NMP propose un changement de culture, partant d'une culture de nature essentiellement juridique, fondée sur le respect des procédures, la loyauté hiérarchique et la primauté des enjeux d'équité vers une culture entrepreneuriale, axée sur le leadership, la prise de risque, l'orientation sur les résultats et

<sup>1.</sup> Pour une description détaillée de ces courants de pensée et de réforme, voir Fortier (2010).

CHAPITRE 9 163

la concurrence et l'appât du gain comme sources d'innovations managériales (Denhardt et Denhardt, 2000). En découle une conception générique du management (Guy Peters, 1996), en apparence insensible au contexte, qui dénie la spécificité du secteur public et dont les modèles empruntés au secteur privé sont présumés supérieurs et pertinents pour le secteur public. Entre rupture et continuité, alors que les bases de leur agir se trouvent transformées, la construction identitaire des gestionnaires publics est mise en tension par ces discours et pratiques de réforme et ouvre sur des espaces de résistance et d'adaptation.

Pour peu que l'on analyse cette réforme sous l'angle de la gouvernance démocratique, et du rôle de l'État en son sein, plusieurs enjeux deviennent saillants. Puisqu'elle se concrétise en dénigrant la participation des acteurs internes et externes au profit des consultants et experts externes, et qu'elle évite les enjeux de légitimité et les espaces de concertation, certains caractérisent la réforme de 2003 comme une régression pour la gouvernance démocratique (Rouillard et al., 2008). Ainsi la réforme se fait au détriment du débat et de la délibération avec les acteurs concernés et la société civile (Fortier, 2010). Sur le plan de la gouvernance interne aux organisations publiques, on peut voir apparaître plus clairement les paradoxes de l'approche quand on constate que la promesse d'une marge de manœuvre accrue faite aux gestionnaires se heurte à une architecture centralisatrice, axée sur le contrôle, appuyée par des restrictions budgétaires et visant la réduction de la taille de l'État. Affirmant reconduire les valeurs traditionnelles du service public tout en misant sur les mécanismes de marché et en mettant l'accent sur l'efficience - elle-même réduite à des fins d'économie budgétaire - la réforme québécoise place sur les épaules des gestionnaires les inévitables arbitrages de qualité qui accompagnent la limite du «faire plus avec moins ». En fait, on semble sous estimer l'importance de l'institutionnalisation des valeurs, tout en éludant la question de la définition de l'intérêt public et du bien commun (Suleiman, 2003; Fortier, 2010; O'Toole, 2006).

Dans le contexte de cette Nouvelle gestion publique, un courant qui s'est étendu à la majorité des pays de l'OCDE dans les vingt dernières années, nous pouvons constater qu'au-delà de ses prétentions à l'accroissement de l'autonomie d'action, les gestionnaires subissent un lot d'injonctions paradoxales (Pollitt, 2003, p. 26-51) en plus de devoir

inspirer et soutenir leurs équipes. Ainsi, les injonctions au leadership (Soyez entrepreneur, prenez des risques, soyez créatifs, utilisez votre marge de manœuvre) côtoient les exigences de réactivité (Mais... soyez sensibles aux volontés politiques du gouvernement du jour; et l'imputabilité accrue (D'ailleurs, la transparence est de mise, et le contrôle de la qualité est plus important que jamais) doivent se conjuguer avec un impératif de participation, voire de délibération (Enfin, ne prenez pas de décisions importantes sans consulter les clients et groupes concernés) (Pollitt, 2003, chap. 2).

Posant d'entrée de jeu la spécificité de l'action publique comme un enjeu central, nous allons analyser la question de l'agir des gestionnaires publics dans le cadre d'un ethos public en tant que dynamique sociale ancrée dans une visée de gouvernance démocratique.

## 1.2. Le concept d'ethos, au cœur de la spécificité de l'action publique et au fondement de la gouvernance démocratique

En dépit de cette mise à mal de la gouvernance démocratique, que nous venons de souligner, nous constatons que celle-ci est plus que jamais d'une importance cruciale alors que le pluralisme démocratique, inhérent à nos sociétés actuelles, met au défi les gouvernements de maintenir la cohésion sociale. En effet, dans ce contexte, le facteur de cohésion sociale ne peut plus être une finalité commune unique et ultime. Barash précise en revanche que c'est le *mode d'organisation politique* lui-même qui peut désormais agir comme principe unificateur, quelles qu'en soient les imperfections inéluctables. Ainsi, souligne-t-il: «Le fondement de la cohésion de la vie en commun pourrait émaner de la volonté consensuelle d'affirmer un unique principe politique fondamental, celui du système démocratique lui-même, quels que soient les désaccords qu'implique par ailleurs nécessairement la formulation en son sein de projets différents, voire opposés » (Barash, 2008, p. 25-26).

Ceci explique qu'afin d'éviter les écueils du relativisme des valeurs lié au pluralisme, d'une part, et l'atomisation sociale que le libéralisme peut engendrer, d'autre part, l'ethos public, dans sa spécificité, ne peut être séparé d'une vision démocratique de la gouvernance. Cet ethos est donc une vertu éthico-politique, ancrée dans la sagesse pratique, où

CHAPITRE 9 165

même les intérêts privés se voient fondés sur les affaires publiques, qui situe la délibération au cœur de l'effort visant à réconcilier les multiples points de vue en concurrence, voire en conflit.

Dans cette perspective éthico-politique, la sagesse pratique s'enracine dans un ethos, c'est-à-dire un ensemble de dispositions sur lequel se fonde le choix de telle ou telle action politique. Aussi la mise en œuvre de la sagesse pratique dépend-elle d'une bonne délibération (*euboulia*) qui a pour fonction d'aider à discriminer les moyens de réalisation de la vie bonne – ce qui implique toujours et en premier lieu la vie bonne en communauté (Barash, 2008, p. 22).

Dans cette perspective, une première définition de l'ethos public se dégage de la recherche: «une dynamique sociopolitique caractérisant une réalité collective, dont les dispositifs de pouvoir - conçu comme relationnel - sont orientés vers une finalité démocratique et une éthique du bien commun fondant la spécificité de l'action publique» (Fortier, 2009). Avec cette définition, l'ethos public en tant que dynamique sociale vient enrichir la réflexion actuelle sur la spécificité du secteur public. En effet, notre approche transcende les courants descriptifs ou normatifs, axés sur les valeurs du secteur public (Kernaghan, 2003, p. 711-719; Jorgensen et Bozeman, 2007), puisqu'elle permet d'étudier les conditions sociales propices à leur concrétisation dans l'action (Fortier et Émery, à paraître) au sein des organisations publiques. De plus, la spécificité du service public, ainsi proposée, fait contraste avec le courant positiviste axé sur l'étude des motivations individuelles (Perry et Wise, 1990; Perry et Hondeghem, 2008a et 2008b; Vandenabeele et Hondeghem, 2005; Horton et Hondeghem, 2006; Horton, 2008) des acteurs, puisqu'il implique une dialectique de l'individu et du social dans la mise au jour des pratiques sociales par lesquelles les gestionnaires pensent et agissent leurs relations en tant qu'activité qui leur incombe (Gilormini, 2009).

Amenant leur lot de discontinuités et de ruptures en rapport avec cet ethos public, les discours et les pratiques de réforme de l'État ne sont jamais, comme on peut le constater, qu'un simple exercice d'amélioration des façons de faire, mesuré à l'aune des impératifs d'économie, d'efficacité et d'efficience. En effet, les transformations du fonctionnement interne de l'État influencent sa capacité et son autonomie, ses relations avec la société civile et la gouvernance démocratique (Suleiman, 2003). Elles ont donc un effet sur le collectif et les identités qui y sont construites,

ce qui touche au cœur de la spécificité du secteur public, comme nous l'avons évoqué ailleurs (Fortier, 2010). Ainsi, en soulignant ces enjeux, on peut articuler une sensibilité plus aigue à l'idée d'un ethos public par lequel les organisations publiques ne seraient pas que des fournisseurs de services, mais le lieu de la concrétisation d'un type de relations sociales qu'une société souhaite se donner (Hoggett, 2005, p. 185).

Ainsi, au-delà des enjeux institutionnels, ce sont les questions de construction identitaire et d'élaboration des logiques d'action qui sont rendues saillantes et retiendront notre attention. Comme le souligne bien Newman:

Je veux suggérer que l'ethos [of office] est lié non seulement aux structures institutionnelles mais à la façon dont les gestionnaires se perçoivent (identité) et s'expriment en termes de conceptions de la façon propice d'agir (puissance d'action). Les constructions sociales sont, implicitement, sociales et relationnelles : un « ethos [of office] » n'est pas une question de préférence individuelle mais est forgé par les processus culturels au travers desquels la réalité est perçue et se voit attribuer un sens (Newman, 2004).

Dans une dialectique de l'individu et du social qui se déploie dans le temps, les gestionnaires œuvrent dans un environnement discursif qui constitue un cadre de lutte pour la promotion de différentes «vérités» et définit les frontières de la légitimité, ce qui affecte en retour les multiples identités et résistances qui s'y constituent dans le temps. L'analyse qui suit fait ressortir la nécessité d'un travail sur soi au cœur de la dynamique identitaire et de l'ethos public.

# 1.3. Dialectique de l'individu et du social: justification du passage par les récits de gestionnaires pour comprendre l'ethos public et le contexte d'agir managérial

La mise au jour du rôle des agents publics au cœur des dynamiques administratives est une contribution importante de la sociologie de l'action publique, abordant les institutions en tant que construits d'action sociale par le biais des acteurs concrets qui leur «donnent vie». Ce courant s'attarde à «ce que leurs identités individuelles et collectives doivent à leur

CHAPITRE 9 167

origine sociale, leur formation, les effets de statuts (juridiques et sociaux), leur intégration aux cercles dirigeants, leur manière d'exercer leur(s) rôle(s)» (Eymeri, 2006, p. 271).

De plus, on reconnaît que, dans le contexte de la modernité, le changement social se perçoit à travers les processus d'individuation, les épreuves qui jalonnent les parcours et les biographies des individus (Martuccelli, 2005). Comme le souligne Martuccelli, il faut reconnaître «la singularisation croissante des trajectoires individuelles» et qu'ainsi, «la compréhension des phénomènes sociaux contemporains exige de partir des individus». L'individu est «la source de production et d'interprétation de la vie sociale». Sur le plan théorique, cela implique qu'« [à] travers différentes méthodes, ces sociologies s'efforcent d'étudier avec infiniment plus de précision que par le passé le lien entre le travail sur soi et l'état de la société». Selon cet auteur (Martucelli, 2009), l'accent n'est pas à mettre sur les processus cognitifs à l'œuvre en tant que tels, mais plutôt, au-delà du travail de l'individu sur le social et du social sur l'individu que recouvre traditionnellement la sociologie, « c'est sur le travail de l'individu sur lui-même qui devient central» et qui est à mettre en relation avec les raisons et intentions d'agir (Martuccelli, 2009).

Foucault a grandement contribué à historiciser et problématiser la construction des identités et à montrer comment ce sont les discours (savoirs/pouvoirs), situés dans un espace et un temps donnés, qui produisent certaines identités. «Autrement dit, plutôt que d'avoir des sujets autonomes qui construisent leurs identités à partir des discours, ce sont ces discours qui produisent des relations de savoir-pouvoir à l'intérieur desquelles les sujets sont positionnés, les identités construites et les corps disciplinés» (Ainsworth et Hardy, 2004, p. 238; traduction libre). Bien que certains critiques ont reproché à Foucault son déterminisme, laissant peu de place aux jeux des acteurs, Aisworth et Hardy ont montré que les discours ne sont jamais totalement cohésifs et donc jamais totalement déterminants quant à la réalité sociale. La réalité étant tissée de multiples discours, les acteurs ont des espaces leur permettant de mettre en jeu les discours les uns par rapport aux autres ou de puiser à plusieurs discours à la fois. Ainsi, les limites et les contradictions des discours ouvrent un espace pour l'action volontaire et la résistance.

#### 1.3.1. Souci de soi et éthique de l'existence: du gouvernement de soi au gouvernement des autres

C'est à travers les concepts de souci de soi, à la base d'une éthique et esthétique de l'existence, que Foucault a pu accentuer davantage par la suite le travail qui s'opère entre sujet et vérité et qui se dégage comme le centre de l'action et du lien entre le gouvernement de soi et des autres. Foucault «postule que tel qu'il est, le sujet n'est pas capable de vérité, mais que telle qu'elle est, la vérité est capable de transfigurer et de sauver le sujet» (Foucault, *L'herméneutique du sujet*, voir leçon 6, p. 20, cité dans Adorno, 2002, p. 54). Le prix de la vérité est donc dans l'ascèse, ce travail moral sur soi qui lui donne cet accès. Pourtant, dans une approche foucaldienne, aucun repère moral universel ne peut prétendre à la vérité ni à la supériorité, toujours contingents et pris dans un jeu de pouvoir que sont les positions politiques. Comme le souligne Olivier:

En étant lui-même engagé dans des rapports de pouvoir, un individu ne peut s'appuyer sur aucun système normatif universel ou transcendant la lutte politique. Son combat repose, lui aussi, sur des normes dont il est impossible de fonder universellement la valeur. C'est pourquoi, dans la lutte qu'il mène, aucun individu ne peut ignorer - sinon en s'illusionnant lui-même - que son propre système de valeurs contribue à l'émergence de dispositifs de pouvoir. Dans la vision foucaldienne, aucune théorie, aucune lutte n'échappe au fait qu'elles sont porteuses d'injustices et d'inégalités car aucune solution de remplacement à un système de domination n'existe sans qu'il ne comporte de nouveaux partages du juste et de l'injuste, du vrai et du faux. L'analyse foucaldienne rejette ici le caractère universel des valeurs sur lesquelles voudrait s'appuyer la théorie politique, pour montrer que ces valeurs sont toujours contingentes et historiquement déterminées (Olivier, 1996).

Cette analyse appuie le choix que nous avons fait du **cadre** politique démocratique en tant que quête, et non son contenu en termes de valeurs. Ainsi, on reconnaît que dans ce cadre se trouvent des modalités de lutte et de partage qu'il s'agit justement d'examiner et d'arbitrer, et que ceci constitue le fondement toujours mouvant de l'action publique. L'exploration de ces modalités du vivre ensemble ouvre sur un travail sur soi permettant de créer de nouveaux types de rapports sociaux:

En faisant de soi, un matériau, il est possible d'expérimenter d'autres identités et, ce faisant, de créer de nouveaux types de rapports sociaux, différents de ceux qu'impliquent les identités qui nous sont imposées. Cette éthique de l'existence, comme on pourrait la désigner, a pour condition un refus de considérer comme nature ou essence toute identité quelle qu'elle soit. Comment pourrait-on changer d'identité si elle renvoie à une essence ou à une nature humaine authentique? L'invention de nouvelles possibilités de vie est à ce prix (Olivier, 1996, p. 65).

Comme le souligne Michel (2008), qui effectue un parallèle entre l'œuvre de Foucault et de Ricœur, se soucier ainsi d'ouvrir un espace public au souci de soi ouvre sur le politique puisque le fait de s'occuper de soi est mis au service de la cité: prendre soin de soi pour prendre soin des autres. «Il s'agit plutôt, de manière en apparence paradoxale, d'un éloignement de soi, qui passe par la connaissance de l'univers, du fonctionnement de la cité, du ressort des passions, des règles de raisonnement, pour ensuite revenir à soi » (Michel, 2008, p. 78).

Ainsi, la visée éthique vient donc de la «transformation d'un être qui doit tendre vers l'estime de soi, la sollicitude, et les institutions justes» (Michel, 2008, p. 86). Car si l'estime de soi se rapporte à un mouvement réflexif sur l'action bonne d'un sujet, cela demeure abstrait tant qu'il n'y a pas un rapport dialectique à autrui et de même à des institutions justes. Pour Ricœur, il est nécessaire d'ouvrir le rapport à autrui au-delà du face-à-face entre le je et le tu:

Ainsi est imposée une limite à toute tentative pour reconstruire le lien social sur la seule base d'une relation dialogale strictement dyadique. La pluralité inclut des tiers qui ne seront jamais des visages. Un plaidoyer pour l'anonyme, au sens propre du terme, est ainsi inclus dans la visée la plus ample de la vraie vie. Cette inclusion du tiers, à son tour, ne doit pas être limitée à l'aspect instantané du vouloir agir ensemble, mais étalé dans la *durée*. C'est de l'institution précisément que le pouvoir reçoit cette dimension temporelle (Ricœur, 1990, cité dans Michel, 2008, p. 90).

Quel contexte du souci de soi et des autres peut mieux incarner l'espace de prise en compte de ce plaidoyer pour l'anonyme et les institutions dans la durée que celui de l'ethos public dans sa visée démocratique et en vertu du bien commun?

## 1.3.2. Travail de construction identitaire et identité narrative

De même que, chez Foucault, il n'y a pas de sujet dans une conception essentialiste, fixe, immuable de l'être, chez Ricœur il n'y a que processus de subjectivation, sans fin, sans point de départ ou d'arrivée que serait le sujet déjà ou enfin accompli. Dans l'ontologie de Ricœur, réflexivité et conscience dans le sens d'un accès direct et immédiat à soi ne vont pas de pair. Pour lui, la conscience «est une tâche, mais elle est une tâche parce qu'elle n'est pas une donnée» (Ricœur, 1966, p, 53-54, cité dans Michel, 2008, p. 67). Ainsi, «la transformation du sujet joue à la fois comme condition d'accès à la connaissance de soi et comme produit de cette dernière. Ricœur pense en termes dialectiques le rapport entre souci de soi et connaissance de soi» (Michel, 2008, p. 77). Dans L'herméneutique du sujet, Foucault dit: «Jamais un acte de connaissance, en lui-même et par lui-même, ne pourrait parvenir à donner accès à la vérité s'il n'était préparé, accompagné, doublé, achevé par une certaine transformation du sujet» (Foucault, 2001, p. 18). La «quête de la vérité transfigure "en retour" le sujet par les technologies du soi, soit les arts et manières de faire qui transforment le sujet. Sujet connaissant et sujet pratique demeurent en interaction continue et réglée» (Foucault, 2001, cité dans Michel, 2008, p. 63).

Dans notre recherche à l'aide d'entretiens biographiques auprès de vingt gestionnaires, nous tentons de cerner les processus de travail identitaire significatif et créatif (Sveningsson et Alvesson, 2003) pour l'acteur dans le contexte de l'action publique. La question est alors de comprendre comment le gestionnaire, reconstitue, (re)crée et conteste son identité à travers les discours et pratiques en vigueur, de même qu'en quoi cette expérience de construction identitaire au sein de l'administration publique est révélatrice de la spécificité de ce contexte et de l'ethos public. C'est sur ces bases que le concept d'identité narrative offre un potentiel heuristique fort pour la compréhension du développement mutuel, sujet à une influence réciproque et dialectique, entre la construction identitaire et celle de l'ethos public dans le cadre d'une temporalité dynamique, faite d'allers-retours entre le passé et le présent et l'anticipation d'un futur problématisé.

D'entrée de jeu, par le truchement du récit, on prend en compte le fait que l'énonciateur, qui est aussi l'agent du récit, a une histoire, *est* sa propre histoire. Le récit permet à l'identité personnelle d'être projetée sur l'identité narrative.

C'est dans cette mesure que l'identité personnelle, considérée dans sa durée, peut être définie comme identité narrative, à la croisée de la cohérence que confère la mise en intrigue et de la discordance suscitée par les péripéties de l'action racontée. [...] La mise en intrigue attribue une configuration intelligible à un ensemble hétérogène composé d'intentions, de causes et de hasards; l'unité de sens qui en résulte repose sur un équilibre dynamique entre une exigence de concordance et l'admission de discordances qui, jusqu'à la clôture du récit, mettent en péril cette identité d'un genre unique (Ricœur, 2004, p. 166).

La mise en récit implique donc la sélection d'événements qui donne du sens à une histoire de vie en fonction d'un contexte d'élocution, ce qui répond à la visée de la recherche, soit comprendre la spécificité du secteur public à travers l'expérience de ceux qui y œuvrent. En racontant leur histoire, les gestionnaires essaient de rendre compte avec sens de cette spécificité et de s'y situer dans l'espace et le temps. Produit de la dynamique sociale et culturelle, le récit en est un reflet, tout autant que son auteur s'en démarque en exprimant sa singularité. De même, il détermine les points tournants qui ont marqué ce qu'il est devenu, en termes de changement dans le temps (Bruner, 2001).

De plus, le récit s'organise et s'oriente dans le temps selon, comme le soutient MacIntyre (1997), l'« unité narrative d'une vie » puisque seule la mise en forme de récit permet d'appuyer une visée éthique de la vie « bonne ». Il n'y a pas de récit qui soit neutre sur le plan éthique selon Ricœur (1983; 2004). En effet, la construction de l'identité narrative tend à rechercher une forme d'« intégrité narrative » (Freeman et Brockmeier, 2001), explorant mutuellement la dimension éthique de la construction identitaire en soi, mais aussi la trame éthique du monde dans lequel le récit émerge. Par l'intermédiaire de l'identité narrative, il est donc possible d'effectuer un travail réflexif et interprétatif sur les processus sociopolitiques et la visée éthique qui s'en dégage. En effet, le récit permet d'organiser des pans de vie de manière à leur donner un sens et à en permettre le jugement selon son accomplissement, sa visée de la vie bonne qu'il cherche à incarner. «Il est médiation entre description

de l'action et jugement de l'action» (Thomasset, 2008, p. 104) pour ce qui est du soi, d'autrui aussi bien que des institutions. En ce sens, le récit confronte le soi à une seconde lecture de l'expérience, avec du recul, tout en donnant l'opportunité de justifier ses actes et de se dire que ce que l'on a vécu en a valu la peine.

Le but visé de ce processus n'est donc pas une sorte de vraie représentation de la vie vécue. [...] L'idée répandue qu'il y aurait une unique vraie, correcte, ou même authentique autobiographie est trompeuse. Cela ne rend pas bien compte de l'essence du processus autobiographique simplement parce que le but de ce processus n'est pas d'affirmer une vérité, qu'elle soit logique ou propositionnelle (Freeman et Brockmeier, 2001, p. 81; traduction libre).

C'est plutôt le raisonnement éthique plus fondamental, lié au concept d'intégrité narrative, qui est au cœur du processus. Le récit fournit en quelque sorte les critères sous-jacents de l'acteur par lesquels il se rend imputable de ses gestes et de la construction de son identité, depuis sa potentialité initiale jusqu'à sa concrétisation (Freeman et Brockmeier, 2001). Les événements racontés deviennent alors d'autant plus importants qu'ils font avancer l'acteur dans la direction qu'il vise à incarner et qu'ils en démontrent la logique sous jacente à l'œuvre relativement à ce qui fait consensus sur la «vie bonne» dans le milieu social (Freeman et Brockmeier, 2001). Le récit, en fin de compte, s'avère donc être «tout sauf une démarche individuelle» (Brockmeier, 2001, p. 264; traduction libre) et les relations sociales qui se nouent dans le récit, parfois même sous la forme de dialogues racontés et de voix multiples, servent donc à décrire la contribution de ces relations et interactions à faire avancer l'histoire et à construire l'identité portée dans le sens de l'ethos public.

C'est ainsi que le récit de la construction de soi se traduit aussi dans la construction d'un monde, de son monde ou de sa culture spécifique, grâce à une forme d'engagement qui s'y ancre et perdure dans le temps (Bruner, 2001). On y trouve une forme de «téléologie rétrospective» (Brockmeier, 2001) qui se construit non pas principalement dans un temps strictement chronologique, mais dans un «temps narratif» qui renvoie à la temporalisation du sens et de la construction de l'identité (Ricœur, 1983; Brockmeier, 2001). L'approche biographique est donc privilégiée pour permettre d'explorer avec les participants le sens qu'ils donnent, à partir de leur compréhension d'aujourd'hui, à leurs actions

et expériences passées. Car le récit est toujours créé à partir du présent, avec en tête l'aboutissement de l'histoire. Il s'agit en quelque sorte d'«imposer au passé l'ordre du présent» puisque «le sens qui est postulé dicte le choix des faits à retenir et des détails à apporter, pour supporter ou dénoncer, selon les besoins de l'intelligibilité préconçue» (Freeman et Brockmeier, 2001, p. 82, traduction libre). C'est à partir de ce qu'ils comprennent aujourd'hui de l'ethos public et parce qu'ils ont l'expérience nécessaire pour en comprendre le sens et la portée qu'ils peuvent retracer, en appui de cette compréhension, ce qui le constitue et ce qui, dans leur histoire, a été déterminant pour sa genèse et sa construction et ainsi le mettre en récit.

## 2 Résultats de la recherche: Un ethos public ancré dans la dynamique relationnelle au service de l'action publique

Du silence à la prise de parole...

Notons d'entrée de jeu que la parole des gestionnaires publics n'a pas de lieu d'expression en dehors des organisations publiques. Ainsi, bien qu'ils soient directement concernés par les débats sur la transformation du rôle de l'État, sur les réformes administratives qu'ils sont chargés de mettre en œuvre, les gestionnaires n'ont pas un droit de parole dans l'espace public pour commenter ces réformes ou pour défendre leur réalité face aux critiques. Devoir de réserve oblige. Plus encore, et peut être en raison de la neutralité qui doit caractériser leurs actions, parler de soi et raconter son histoire ne va pas d'emblée de soi. Outre la narration qui permet de relater la prise de conscience du développement de l'ethos public tout au long d'une carrière, les effets transformateurs du récit de vie de recherche sont importants pour l'action puisque cette prise de parole, c'est parler de soi et de son agir et en juger soi-même: on reconnaît alors que dire c'est déjà agir. De plus, le récit permet de mettre sa «signature» sur des actions qui sont demeurées anonymes. Cela amène les acteurs à se reconnaître une valeur propre et produit un effet de reconnaissance dans un contexte où le travail sur soi pour le maintien de l'ethos public est peu visible et donc peu reconnu. Plusieurs se sont surpris à valoriser le rôle de fonctionnaire et la fonction publique et à se réjouir de pouvoir en transmettre une compréhension venant de l'intérieur.

## 2.1. Entrée dans la fonction publique et passage à la gestion

Un des premiers constats, quant à l'ethos public, c'est que sa compréhension pour les acteurs ne précède pas leur entrée dans le service public. Peu de liens sont mis en évidence dans nos récits entre des antécédents et le choix du secteur public comme une vocation. Au contraire, à partir d'une variété d'expériences antérieures et de rencontres singulières, la prise de conscience d'un ethos public est le fruit d'une découverte dans l'action, dans un contexte relationnel et d'interactions et au fil d'un temps relativement long.

Ce sont des événements, des occasions - du monde [surtout] qui ont même guidé ma carrière. Mais je peux vous dire ça après - je n'aurais pas pu vous dire ça il y a 30 ans. [Et les gens qui ont vu mon potentiel] moi je pense que justement, c'est ça qu'ils ont fait - ils ont canalisé ce que j'étais. [...] Alors si je vous ai laissé croire tantôt que ce cheminement-là c'était le propre de l'individu, ce n'est pas du tout le cas. Faut que ce soit le propre de l'organisation ou des gens qui l'entourent. On ne peut pas voir ça nous-mêmes. Je ne pense pas que jeune professionnel, même jeune cadre, on puisse voir cela - on n'a pas ce qu'y faut pour ça. Ça prend du vécu, ça prend de l'expérience. [...] S'il y a un message à passer à la gestion qui est en place, c'est: «Donnez-en du feedback et encouragez le monde». Quand on fait ça, on ne déroge à rien, on est juste [en train de tabler] sur la dimension bumaine, on n'est pas dans les règles qui nous gouvernent, on est dans le relationnel.

De même que l'entrée dans le service public comportait son lot d'indétermination, il est aussi frappant que le passage à la gestion se fasse pour plusieurs «au hasard» d'une invitation par un supérieur et que celle-ci fasse l'objet d'un étonnement et de maintes hésitations. Après coup, ces gestionnaires reconnaissent comme marquantes ces personnes-clés qui ont reconnu leur potentiel alors qu'eux n'en avaient pas encore conscience. Mais la gestion ne convient pas à tout le monde. Les gestionnaires sont nombreux à exprimer leurs regrets pour ceux qui ont choisi l'avancement hiérarchique pour les mauvaises raisons et qui n'ont pas su reconnaître que ce n'était pas pour eux.

Le premier mandat qu'on a, ça passe ou ça casse. C'est là qu'on voit si on a la fibre ou pas. Il y en a qui doivent se le cacher parce qu'ils vont continuer encore. D'autres vont avoir le courage de dire: — Non, ce n'est pas fait pour moi, et je retourne où j'étais. Et ça, je pense que c'est important de se sentir bien dans ce qu'on fait.

Le travail des gestionnaires est reconnu comme très exigeant; ceux-ci sont constamment sur la sellette puisque leur gestion « en aquarium » est constamment soumise à l'examen et la reddition de compte. Il faut donc vraiment croire à la valeur de ce que l'on fait. Cela exige beaucoup de dévouement et de passion pour la cause publique et certains déplorent ouvertement le fait que la valeur de ce travail soit encore méconnue et mal comprise tout autant par les gens à l'interne que par le grand public. Plus le gestionnaire est en contact avec le politique, plus sa compréhension de sa marge réelle de manœuvre se transforme. On pourrait y voir un processus de subjectivation, au sens où l'entend Ricœur, qui vise à « conquérir nos pouvoirs les plus propres ».

Plus on monte et plus y faut le comprendre [l'environnement politique] parce qu'il faut l'expliquer à ceux qui relèvent de nous pour être capable de les mobiliser parfois sur des décisions qui, pour l'administration, n'ont pas de sens. Mais ça ne veut pas dire qu'elle n'a pas de sens. Alors le travail d'un gestionnaire, c'est de donner du sens à l'action.

Dans le fond, le plus grand défi d'un gestionnaire public, c'est donner du sens aux décisions gouvernementales, aux décisions politiques. Parce que tu l'as dit - on a notre idée, j'ai une idée de comment ça pourrait marcher. [...] Mais en même temps, notre sens politique, qu'on développe, nous guide dans nos moments trop euphoriques et dans nos moments trop dépressifs parce que tu ne peux pas te permettre d'être trop en haut ou trop en bas. Justement parce que ton rôle, c'est un rôle de mobilisateur. Il faut que ton équipe soit toujours en ligne avec les objectifs. Et moi ma façon de fonctionner, ça a toujours été [...] d'avancer à petits pas, mais des pas. Il faut qu'on ait des succès.

## 2.2. Mise en évidence du travail sur soi que comporte l'ethos public

En tant que dynamique sociale, caractérisant ses rapports de pouvoir et portée par les visées de gouvernance démocratique et de bien commun, l'ethos public comporte quelques dimensions principales en regard du travail sur soi qu'il ne s'agira ici que d'esquisser.

Au-delà des relations hiérarchiques, l'ethos public implique un travail constant de la part du gestionnaire pour établir « une juste distance », travail sur soi qui implique et marque les relations sociopolitiques entre le gestionnaire et son personnel professionnel et expert d'une part, et entre le gestionnaire et le politique d'autre part. Ce respect mutuel, qui se construit concrètement dans l'action et qui paraît essentiel à la relation, prend la forme d'une traduction bidirectionnelle apte à tempérer ou même à caractériser la spécificité des rapports hiérarchiques, ceuxci devenant alors tout autres que de simples (et réducteurs) rapports de subordination dans une dynamique bureaucratique. Traduire vers les experts les demandes et les enjeux du politique en sachant les rationaliser; traduire vers le politique les avis éclairés des experts en sachant les vulgariser. Outre la maîtrise des langages et des logiques respectives que seule une proximité ou une fréquentation assidue permet de développer, traduire implique un lien de soutien et de confiance réciproque, une ouverture sur l'autre et une bonne dose d'humilité et d'écoute.

Il faut bien saisir quelle est sa «place» et savoir s'y tenir. Alors si tu as un directeur, un cadre supérieur ou un DG qui veut trop se mettre à l'avant-scène, il va se brûler. C'est du non-dit encore, mais ça fait partie du sens politique, il faut que tu connaisses ta place. Et c'est drôle parce que c'est souvent incompatible avec être scientifique. Le monde scientifique, c'est un monde sans nuances. [...] C'est la capacité de voir les choses, de lire entre les lignes et de faire des liens.

Mais traduire implique surtout un dialogue qui met en jeu un pouvoir sur la formulation et le sens qui n'est pas à négliger et où le souci démocratique et l'éthique du bien commun trouvent un lieu privilégié d'expression et de négociation.

Ce qui est difficile, c'est d'être convaincu que c'est dans l'intérêt public - même si l'intérêt personnel est parfois difficile à distinguer de l'intérêt public quand on est émotivement impliqué. Et

il faut prendre en compte l'intérêt du ministère mais adopter une perspective toujours plus large. Il y a aussi les préoccupations gouvernementales et il faut comprendre que l'on est souvent dans une perspective de moyen-long terme alors que le politique est dans une perspective de court terme, ce qui fait que les logiques ne se rejoignent pas. Et s'ajoute encore le contexte d'un gouvernement minoritaire qui peine à prendre des décisions qui demandent du courage politique, puisqu'elles seront impopulaires et qui tend à l'improvisation ou à l'immobilisme. Et il lui faut travailler avec ses gestionnaires à passer à travers cela et se protéger.

Une autre partie importante du travail sur soi du gestionnaire se situe dans une relation d'accompagnement auprès des membres de son personnel pour les amener à un état, à l'équilibre fragile, de «distanciation sans désengagement». Cette distanciation permet de tempérer son enthousiasme et son initiative pour composer avec la réalité publique et ses temporalités propres et en comprendre la raison d'être et le sens.

On est obligés de mettre cartes sur table et de donner à nos autorités les options possibles, puis de les faire valoir sur une base rigoureuse, sur une base qui est vraiment indépendante de tout intérêt personnel et de faire notre recommandation. Mais après, si les autorités prennent une autre décision, c'est à nous de faire en sorte que les gens vont se rallier à ça. Puis il ne faut pas se battre contre un moulin à vent. Parfois, il y a des décisions qui sont complètement irrationnelles. Même si je n'en dors pas, ca ne changera rien, elle est là la décision et il y a quelqu'un quelque part dans l'organisation qui l'a prise cette décision-là. Avant, j'avais plus de difficulté à gérer toute cette émotion-là, parce que c'est très émotif, souvent on y tient mordicus et on le sait que nos arguments sont rationnels et qu'on ne peut pas les attaquer. Mais pour des raisons qui nous échappent, ce n'est pas ce qui est retenu. [...] Il y a donc un certain détachement. Et quand on fait ce détachement-là, ce que j'ai trouvé difficile, c'est que j'avais l'impression - parce que j'étais une fille tellement engagée qui croyait en tout ce que je faisais, je suis encore engagée là, mais - [qu'] en me détachant un peu [...] que j'abandonnais mes troupes. Donc là, j'ai eu à travailler sur moi-même, sur cette impression d'abandonner ma mission puis mes troupes. Puis pourtant, c'est le contraire, je suis bien plus efficace comme ça, parce que je sais qu'à un moment donné, on tire la ligne et on passe à autre chose.

### 2 L'approche biographique en formation: de la réflexivité sur l'action à la réflexivité dans l'action

Selon Martucelli, le rôle des connaissances sociologiques est de faciliter la compréhension du monde et de soi pour mieux guider l'action. Il s'agit « de rendre compte du travail sur soi que chaque acteur accomplit afin de se fabriquer en tant que sujet au milieu d'écologies sociales de plus en plus personnalisées» (Martucelli, 2009, p. 27). Cette sociologie « pour les individus » et non pas seulement sur les individus, répond à une double demande sociale : celle de comprendre ce qui se passe et d'aider à saisir dans quelle société nous vivons, qui est issue du malaise de la modernité, et la question à la fois existentielle et éthique du pouvoir d'agir. Selon Martucelli, cette question de l'agir est :

la forme particulière que prend à notre époque une vénérable question éthique. Mais un déplacement a bien eu lieu. Le problème est moins de guider une vie à partir du bien et du mal en vue d'une vie bonne, que de savoir, très concrètement et pratiquement, comment l'individu est susceptible ou non d'agir dans des contextes sociaux particuliers. [...] La question éthique (celle de la visée d'une vie bonne) est subordonnée au problème pratique de l'agir (Martuccelli, 2009, p. 29).

Dans cette sociologie *pour* l'individu, qui cherche à répondre à cette double demande,

les événements biographiques se doivent d'être interrogés et éclairés à partir de leurs significations en termes d'épreuves et de l'intelligence qu'elles permettent d'avoir de la société dans laquelle on vit. Ce n'est que par ce biais que l'individu peut à la fois comprendre la société et ses propres initiatives (*ibid.*, p. 29).

# 3.1. Comprendre et imaginer le monde de l'action publique

Ainsi, sous cet angle, nous considérons que les gestionnaires publics sont partie intégrante d'un système organisationnel et institutionnel qui les dépasse et fait société. La préoccupation de Martuccelli pour une

éthique axée sur le problème pratique de l'agir doit être centrale à notre travail dynamique en formation. Il s'agit donc ici d'aider les gestionnaires à comprendre le monde organisationnel et institutionnel dans lequel ils vivent et les répercussions de leurs initiatives.

Mais les gestionnaires occupent des positions de pouvoir et une perspective critique est nécessaire pour les amener à se situer dans l'exercice du pouvoir en regard des discours normatifs et prescriptifs qui en encadrent la pratique. Le déterminisme qui pèse sur la construction des sujets soulève la question de la capacité des acteurs à changer de l'intérieur un «système» dont ils sont les produits, puisque pour accéder aux niveaux supérieurs ils ont dû intégrer la culture dominante et être reconnus comme performants à l'intérieur de celle-ci. Les tenants de l'approche de la déconstruction (Dey et Steyaert, 2007) proposent même que c'est justement de l'intérieur, en explorant les marges et les limites d'une tradition, que peut s'articuler l'allusion à ce futur autre qui pourrait exister par-delà ces marges. Ainsi, il est pertinent de déconstruire les discours managériaux, tels que les discours d'excellence (Aubert et de Gaulejac, 2007), d'idéal (Dujarier, 2006) et de performance (Heilbrunn, 2004), qui semblent aller de soi et contre lesquels il est difficile de s'opposer si ce n'est en examinant leurs effets de pouvoir et en présentant leurs aspects paradoxaux (Dehler, Welsh et Lewis, 2001). C'est dans cette optique que se conçoit le travail collectif en formation auprès des gestionnaires, dans la perspective de les aider à construire une vision émancipatrice, pour eux et pour leur personnel, des modes d'organisation qu'ils mettent en place et de leur manière de contribuer à construire et maintenir l'ethos public. Dans cet esprit, gérer est un travail collectif et politique: «Le travail collectif devient alors politique puisqu'il contribue en définitive à construire un monde commun, fondé sur le respect mutuel plutôt que sur la compétition, la compréhension des conflits plutôt que leur mise en acte, l'attention à l'altérité plutôt que la lutte des places» (de Gaulejac, 2008, p. 319).

Bien sûr, il faut se garder d'un optimisme idéaliste naïf, eu égard au potentiel transformateur de la réalité sociale grâce à la formation, qui, en plus d'isoler les gestionnaires et de placer des attentes démesurées sur leur dos, pourrait au contraire s'avérer démobilisateur et engendrer pessimisme et cynisme envers les espoirs de changement (Brookfield, 2000). Dans l'esprit d'une perspective de déconstruction, on doit défendre des

changements modestes (Alvesson et Willmott, 1996) en travaillant de l'intérieur et à partir de positions actuelles existantes et d'une compréhension empathique de l'expérience des gestionnaires (Learmonth, 2005).

Pour ce faire, Fenwick (2005) propose la centration sur la réflexivité afin d'amorcer un travail allant de la subjectivité vers l'intersubjectivité, par le partage des points de vue, la coconstruction du sens et le dialogue. De façon concrète, l'approche critique en formation implique de recourir aux expériences professionnelles et personnelles, de problématiser les prémisses des théories, d'examiner les conventions sociales, d'apporter une résonance aux expériences personnelles liées à l'autorité, au contrôle, aux différences de privilèges, à la conception du travail et du management comme des pratiques sociales, politiques et morales (Grey, Knights et Willmott, 1996). Dans cette perspective, l'apprentissage est conçu en tant que processus relationnel (Gherardi, 1999) et le langage permet non seulement d'exprimer les relations sociales en action, mais aussi de les créer. Ainsi la construction sociale du sens (Weick, 1995) revêt «un caractère à la fois dynamique et en construction: il s'agit de créer, d'inventer, de mettre en scène, des interprétations sur une situation vécue» (Valérie, 2000, p. 5).

La formation doit donc aussi être entreprise dans cette perspective d'un accompagnement en vertu d'une visée éthico-politique et d'un souci de soi et des autres. Ricœur nous indique que ce travail sur soi passe par la médiation première d'une distanciation de soi, d'une capacité de s'appréhender «soi-même comme un autre» et d'entrer dans ce processus de traduction dont il a fait le modèle herméneutique de l'interprétation de soi à soi, et de soi à autrui. Apprendre à dialoguer et à débattre, à rencontrer et considérer le point de vue de l'autre comme source de réflexion et d'apprentissage, est révélateur non seulement en ce qui a trait à la compréhension de la réalité extérieure, mais passe d'abord par une rencontre de «soi-même comme un autre» (Ricœur, 1990) à la découverte de sa propre «façon» de penser.

## 3.2. Soi-même comme un autre : le travail identitaire en contexte de formation

La démarche proposée en formation pour les gestionnaires publics, de même que la place privilégiée qu'y occupent les histoires de vie, est motivée par le désir de maintenir cette tension entre deux pôles: la prise en compte de l'incidence de l'historicité et du contexte social et relationnel dans la capacité d'agir des individus vs la résistance et l'émancipation des acteurs par rapport aux discours et contextes qui les ont construits. La contribution ici vise à mettre en évidence en quoi l'approche biographique peut être utilisée dans la perspective d'un travail d'identité narrative et en quoi elle permet un accompagnement dans une perspective critique qui n'est ni prescriptive ni normative quant à l'issue du cheminement réflexif et identitaire des gestionnaires.

Nous proposons maintenant d'analyser les modalités par lesquelles nous pouvons concevoir la classe comme un espace ouvert sur un processus de travail identitaire dynamique et dialogique. Les récits sont utilisés à deux niveaux. D'abord, les biographies critiques sont proposées comme médium d'accès à la subjectivité et à l'observation d'autrui, permettant un patrimoine de travail partagé pour amorcer le passage vers l'intersubjectivité. Enfin, le travail autobiographique, le partage en groupe et la posture d'accompagnement, que ceux-ci supposent, sont proposés comme un espace de jeu, un espace d'inconditionnalité, à l'abri de la performativité normative et évaluative, qui ouvre un espace de création de soi et d'exploration de dynamiques sociales alternatives.

#### 3.2.1. Une posture d'accompagnement

Saisir de manière expérientielle et concrète les échos du dialogue intérieur et extérieur, de même que prendre conscience des effets néfastes de l'isolement au sommet qui guette le gestionnaire, font partie des nombreuses résonances en miroir que le processus pédagogique critique en classe peut créer avec la dynamique organisationnelle. Les gestionnaires sont souvent aux prises avec une vision idéalisée d'une équipe et d'une organisation harmonieuses et consensuelles, avec la conséquence de vivre comme un échec les tensions et conflits inévitables que comporte la vie collective et organisationnelle. En réponse à cela, la formation doit rendre saillants le pluralisme et la différence inhérents à la réalité sociale, mettant l'accent non pas sur leur élimination mais sur la vigilance envers les processus par lesquels des relations de pouvoir et des privilèges s'inscrivent et se construisent sur la base de ces différences (Currie et Knights, 2003).

En ce sens, la classe devient un espace social privilégié permettant d'expérimenter ensemble des nouvelles visions et solutions de remplacement des modèles dominants, de bricoler de nouvelles identités, de réfléchir aux processus en cause et aux difficultés rencontrées, de constater surtout qu'il existe d'autres façons de penser et d'expérimenter (Fenwick, 2005). On cultive l'imagination pour explorer d'autres façons d'interpréter le monde et pour expérimenter d'autres points de vue (Mezirow, 2000).

La formation devient médiation «[puisque] la réflexion conduite à partir de l'expérience biographique ne peut être que le résultat d'une construction interactive, la présence active d'un interlocuteur dialoguant créant la distanciation réflexive nécessaire» (Paul, 2004, p. 45), et c'est ainsi que le groupe de pairs trouve son importance. La conception sous-jacente est que le sujet «est le fruit de la relation» et que la médiation vise à faire passer le «sujet passif et reproducteur» à un sujet «actif et créateur» (*ibid.*, p. 46). Cela ne doit cependant pas faire abstraction des conditions dans lesquelles le sujet est situé concrètement, ni du fait que la transformation n'est pas un processus contrôlé par le formateur et donc que la formation a ses limites à cet égard (Brookfield, 2000).

# 3.2.2. Les biographies critiques: un laboratoire imaginaire commun

Dans la première partie du cours, alors que le travail autobiographique individuel est amorcé lentement, l'utilisation de quelques biographies publiées de gestionnaires, de politiciens et de théoriciens de la gestion permet de plonger rapidement dans le sujet et de développer une sensibilité particulière à la subjectivité par l'observation d'autrui et par le partage en classe des différentes interprétations. Ces biographies, utilisées dans l'esprit des *critical biographies* de Jacobs (2007), sont dites critiques dans le sens où elles permettent un travail de mise en évidence de la contingence du contexte social et historique au sein duquel certaines perspectives et pratiques de gestion, certaines idéologies politiques et certaines théories managériales ont été produites ou ont pu émerger.

À mi-chemin entre des récits de vie subjectifs et des études de cas aux prétentions historiographiques, ces récits sont des histoires de personnages et d'organisations condensées, retravaillées par leur auteur, dont il ne s'agit pas de jauger l'intérêt pédagogique par le biais de leur «véracité», mais qui peuvent être plutôt considérés en tant que fiction de la réalité. Ces biographies ne sont aucunement proposées comme des cas exemplaires, encore moins dans une perspective héroïque du leadership. Au contraire, les biographies permettent de saisir le caractère «vivant» qu'implique l'intégration d'aspects tant positifs que négatifs aux différents rôles que peuvent avoir joués ces acteurs dans leur réalité sociale. Toiles de fond communes pour travailler nos modes interprétatifs, elles deviennent des histoires partagées dans le groupe, sur lesquelles on peut échanger et discuter avec une distance émotionnelle sécurisante qui favorise le double mouvement d'identification et de différenciation. En cela nous rejoignons Ricœur lorsqu'il avance:

Les expériences de pensée que nous conduisons dans le grand laboratoire de l'imaginaire sont aussi des explorations menées dans le royaume du bien et du mal. [...] C'est à la faveur de ces exercices d'évaluation dans la dimension de la fiction que le récit peut finalement exercer sa fonction de découverte et aussi de transformation à l'égard du sentir et de l'agir du lecteur... (Ricœur, 1990, p. 194)

En ce sens, «il est le lieu d'une possible conversion et d'une alimentation en profondeur des sources éthiques de notre agir, notamment à travers la force de l'imagination » (*ibid.*, p. 104).

## 3.2.3. Le travail identitaire sur soi et l'espace transitionnel de jeu

Sur le plan plus individuel, le travail effectué à partir de leur propre récit de vie ramène les participants à revisiter leur expérience et leur histoire personnelle à partir des différentes notions discutées en classe. Ces notions couvrent des thématiques liées à la connaissance et à la conscience de soi comme dirigeant ou dirigeante telles que: ses motivations et ses attentes, ses perceptions et sa subjectivité, ses tendances et préférences, ses valeurs, ses désirs et ses craintes, ses qualités et ses défauts, ses émotions et ses défenses, etc. Nous abordons aussi les thèmes liés aux relations interpersonnelles: la communication, les styles d'influence et leur conséquence sur autrui, la relation d'autorité, le contrôle, la performance, etc. Enfin, nous ouvrons aussi sur les dynamiques de groupes et organisationnelles: la direction des équipes, la gestion de la diversité, les habiletés politiques, la négociation, les conflits,

la collaboration, la créativité, le leadership, etc. Revoir comment ces phénomènes sont perçus, articulés socialement et vécus, tant par soi-même que par autrui ouvre un espace d'empathie, de partage qui peut faciliter le dialogue et une façon constructive de composer avec ces enjeux. En revisitant leur histoire, à chaque nœud d'analyse proposé, les participants sont en mesure de mettre en résonance leurs propres expériences de subordination, d'assujettissement et d'aliénation, mais aussi d'imperfection, d'erreurs, de frustration, de conflit, de craintes, etc.

L'approche biographique et l'identité narrative enclenchent ce processus de retour sur les expériences passées et de projection dans l'avenir et l'invention des possibles, mais c'est un processus ouvert et continu qui amène chacun à trouver les réponses à ses questionnements. «Ainsi, l'histoire de vie n'est-elle pas l'histoire de la vie, mais la *fable* par laquelle le sujet se produit comme projet de lui-même. Il ne peut y avoir de sujet que d'une histoire à *faire* et c'est l'émergence de ce sujet qui *intentionne* son histoire que raconte l'histoire de vie » (Delory-Momberger, 2004, p. 270-271).

Il est possible de considérer que la posture particulière d'accompagnement, le climat relationnel créé dans le groupe et l'approche biographique en soutien continu parviennent à créer pour plusieurs un «espace transitionnel» (Dubouloy, 2004) propice à se détacher des identifications narcissiques suscitées par les organisations qui nourrissent chez les gestionnaires, au travers des discours d'excellence (Aubert et de Gaulejac, 1991; de Gaulejac, 2005), des tendances à la toute-puissance et au sentiment d'invincibilité et d'omnipotence, voire de l'arrogance (Mintzberg, 2004), liés au désir de perfection et de complétude et au besoin de reconnaissance (de Gaulejac, 2005). À cet effet une posture empathique est nécessaire afin d'établir un espace bienveillant et de «sollicitude», tant entre formateur et participants que pour les participants du groupe entre eux. Il faut d'ailleurs souligner l'impact du groupe à cet égard, dans ses dimensions formatrices et solidarisantes (Lapointe et al., 2007).

À la notion d'espace transitionnel, empruntée à Winnicott (1975), que peut devenir le processus de formation tel que le propose Dubouloy (2004), nous ajoutons la contribution de son concept de jeu (*serious play*), qui rejoint aussi à notre avis les concepts d'inconditionnalité de Derrida (1992) et de non-performativité de Lyotard (1979). Dans cet espace de

non-performativité et d'inconditionnalité, les modes cognitifs distants de rationalités à la base des processus traditionnels d'apprentissage sont enrichis par l'accès à des modes de connaissance – corporels, émotionnels, affectifs, intuitifs, empathiques, introspectifs et esthétiques (Gherardi, 1999, p. 110) – susceptibles d'ouvrir des espaces d'innovation et d'invention de soi. À cet effet, le dispositif formatif peut bénéficier d'instruments pédagogiques permettant de solliciter ces modes de connaissance, tels que les films et la littérature, les sociodrames et jeux de rôle, les jeux d'improvisation et exercices filmés (Dey et Steyaert, 2007).

Peut-être l'aspect le plus marquant de l'expérience d'enseignement décrite se situe-t-elle là, dans cet espace de jeu, où il ne s'agit plus de performer et de rationaliser, mais d'être et d'expérimenter dans un contexte de liberté et sans trop de conséquences directes. Jongler avec les idées et les pensées, les belles comme les moins belles, et ainsi apprivoiser ce qui «se pense en soi» (Segal, 1993); jongler avec son histoire, la revisiter à chaque tournant, s'en surprendre parfois; avoir plus de peur que de mal en perdant quelques illusions; ne plus trop savoir quoi penser des discours ambiants, puis (re)commencer à penser, prendre une pause, ne pas se prendre trop au sérieux et même rire un peu de soi, de ses gaucheries, de ses défauts qui finissent par nous rendre les uns les autres si attachants. Ainsi, on allie découverte et liberté de pensée dans la dynamique d'invention.

C'est dans la formation, telle qu'elle conçoit le groupe comme un espace social pour expérimenter à la fois soi-même comme un autre et l'exploration des possibles, que «le processus est alors en lui-même producteur d'un être ensemble différent, non pas fondé sur l'accumulation de biens ou de savoirs, mais fondé sur le plaisir de l'échange et de la découverte, du lien» (de Gaulejac, 2008, p. 319).

### Conclusion: L'ethos public et la gestion: un travail sur soi et un travail politique pour autrui dans des institutions justes

Comme nous l'avons vu dans la première partie avec le concept d'ethos, la gestion publique ne peut faire l'économie d'un questionnement éthique quant à sa visée et aux modalités de sa participation au vivre

ensemble. Le concept d'identité narrative a servi à mieux comprendre l'ethos public puisqu'il a permis de saisir le travail de construction du sujet au travers une tension éthique permettant de souligner la spécificité de l'action publique et de sa visée démocratique. Comme nous l'avons indiqué par la présentation des résultats de recherche dans la deuxième partie, la dimension relationnelle qui caractérise les dynamiques sociales et de pouvoir dans l'administration publique est au cœur des prérogatives du travail sur soi des gestionnaires publics qui y exercent un pouvoir. Leur marge de manœuvre est parfois mince, mais elle a tout de même un effet sur la création de cet ethos spécifique, d'un monde du travail digne de la valeur et de la portée de l'action publique.

Au-delà de cette contribution à la compréhension de l'action publique et en prenant en considération l'ethos public en tant que dynamique sociale dont les relations de pouvoir sont orientées dans la pour-suite d'une éthique du bien commun, nous avons tenté d'examiner les conditions dans lesquelles une formation permettrait un travail concret pour enrichir l'action. Dans le contexte formatif, nous avons proposé deux manières d'utiliser l'approche biographique de façon à supporter un travail sur soi, jouant sur la médiation du soi-même comme un autre, sur la posture d'accompagnement et sur la dynamique de jeu et d'inconditionnalité qui permet d'ouvrir les potentialités. Nous croyons que cette approche permet d'enrichir l'action et d'intensifier la réflexivité des gestionnaires sur l'utilisation de leur marge de manœuvre pour créer et transformer la dynamique sociale et collective dans une organisation dédiée à l'action publique.

#### Références bibliographiques

- Adorno, F. P. (2002), «La tâche de l'intellectuel: le modèle socratique», dans Gros, F. (dir.), *Foucault. Le courage de la vérité*, Paris, Presses universitaires de France, p. 36-59.
- Ainsworth, S. et C. Hardy (2004), «Critical discourse analysis and identity: why bother?», *Critical Discourse Studies*, vol. 1. n° 2, p. 225-259.
- ALVESSON, M. et H. WILLMOTT (1996), *Making Sense of Management: A Critical Text*, Londres, Sage.
- Aubert, N. et V. de Gaulejac (2007 [1991]), Le coût de l'excellence, Paris, Seuil.
- Barash (2008), «Les enchevêtrements de la mémoire», dans G. Fiasse (dir.), Paul Ricœur. De l'homme faillible à l'homme capable, Paris, Presses universitaires de France, p. 19-36.
- BROCKMEIER, J. (2001), «From the end to the beginning», dans Brockmeier, J. et D. Carbaugh (dir.), *Narrative and Identity: Studies in Autobiography, Self and Culture*, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins Publishing Company, p. 247-280.
- Brookfield, S. D. (2000), «Transformative learning as ideology critique», dans Mezirow, J. et al., Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress, San Francisco, Jossey-Bass.
- Bruner, J. (2001), «Self-making and world-making», dans Brockmeier. J. et D. Carbaugh (dir.), *Narrative and Identity: Studies in Autobiography, Self and Culture*, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins Publishing Company, p. 25-39.
- Currie, G. et D. Knights (2003), «Reflecting on a critical pedagogy in MBA education», *Management Learning*, vol. 34, n° 1, p. 27-49.
- Dehler, G., M. Welsh et M. Lewis (2001), «Critical pedagogy in the "new paradigm"», Management Learning, n° 32, p. 493-511.
- Delory-Momberger, C. (2004), *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*, 2<sup>e</sup> éd., Paris, Anthropos.
- Denhardt R. B. et J.V. Denhardt (2000), «The new public service: Serving rather than steering», *Public Administration Review*, vol. 60, n° 6, p. 549-559.
- Derrida, J. (1992), Acts of Literature, éd. par Attridge, D., New York, Routledge.
- DEY, P. et C. STEYAERT (2007), «The troubadours of knowledge: Passion and invention in management education», *Organization*, vol. 14, n° 3, p. 437-461.

- Dubouloy, M. (2004), «The transitional space and self-recovery: A psychoanalytical approach to high-potential managers training», *Human Relations*, vol. 57, n° 4, p. 467-496.
- Dujarier, M.-A. (2006), L'idéal au travail, Paris, Presses universitaires de France.
- EYMERI, J.-M. (2006), «Pour une sociologie politique comparée des institutions et de l'action publiques», dans Dreyfus, E et J.-M. Eymeri, *Science politique de l'administration*, Paris, Éditions Economica.
- Fenwick, T. (2005), «Ethical dilemmas of critical management education within classrooms and beyond», *Management Learning*, vol. 36, n° 1, p. 31-48.
- FORTIER, I. (2009), «Expérience des réformes et transformation de l'ethos de service public dans l'administration publique québécoise», *Revue Pyramide.*Les réformes de l'administration publique vues d'en bas, vol. III, nº 19,
  Bruxelles. Presses universitaires de Bruxelles.
- Fortier, I. (2010, à paraître), «La modernisation de l'État québécois: la gouvernance démocratique à l'épreuve des enjeux du managérialisme », *Nouvelles pratiques sociales*, numéro spécial sur le managérialisme, vol. 22, n° 2.
- Fortier, I. et Y. Émery (à paraître), *Public Sector Ethos as a Dynamic Social Process:*Theoretical Contribution from Narrative Identity of Public Managers.
- FOUCAULT, M. (2001), L'herméneutique du sujet, Paris, Seuil.
- Freeman, M. et J. Brockmeier (2001), «Narrative integrity», dans Brockmeier, J. et D. Carbaugh (dir.), *Narrative and Identity: Studies in Autobiography, Self and Culture*, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins Publishing Company, p. 75-99.
- Gaulejac, V. de (2005), La société malade de la gestion, Paris, Seuil.
- Gaulejac, V. de (2008), « Pour une clinique de l'historicité », dans Gaulejac, V. de et M. Legrand (dir.), *Intervenir par le récit de vie*, Ramonville Saint-Agne, Érès.
- GHERARDI, S. (1999), «Learning as problem-driven or learning in the face of mystery?», *Organization Studies*, vol. 20, n° 1, p. 101-124.
- GILORMINI, P. (2009), «L'identité narrative du manager socialement responsable: les apports de la sociologie d'Anthony Giddens», *Revue de l'organisation responsable*, n° 1, p. 31-42.
- Gouvernement du Québec (2004), *Moderniser l'État: Pour des services de qualité aux citoyens*. Plan de modernisation 2004-2007, Conseil du trésor.
- Grey, C., D. Knights et H. Willmott (1996), «Is a critical pedagogy of management possible?» dans French, R. et C. Grey (dir.), *Rethinking Management Education*, Londres, Sage, p. 94-110.

- Guy Peters, B. (1996), *The Future of Governing: Four Emerging Models*, Lawrence, University Press of Kansas.
- Heilbrunn, B. (dir.) (2004), *La performance, une nouvelle idéologie?*, Paris, La Découverte.
- Hoggett, P. (2005), «Service to the public: The containment of ethical and moral conflicts by public bureaucracies», dans Du Gay, P. (dir.), *The Values of Bureaucracy*, Oxford, Oxford University Press.
- Horton, S. (2008), «History and persistence of an idea and an ideal», dans Perry, J. L. et A. Hondeghem (dir.), *Motivation in Public Management*, New York, Oxford University Press, p. 17-32.
- HORTON, S. et A. HONDEGHEM (2006), «Public Service Motivation and Commitment», *Public Policy and Administration*, vol. 21, nº 1, p. 1-12.
- Jacobs, D. (2007), «Critical biographies and management education», *Academy of Management Learning and Education*, vol. 6, nº 1, p. 104-108.
- JORGENSEN, T. B. et B. BOZEMAN (2007), « Public Values: an Inventory », *Administration & Society*, vol. 39, n° 3, p. 354-381.
- Kernaghan, K. (2003), «Integrating values into public service: The values statement as centerpiece», *Public Administration Review*, vol. 63, n° 6, p. 711-719.
- LAPOINTE, S. et al. (2007), «Sa vie, notre histoire: le récit de vie collectif, une pédagogie soignante», dans Mercier, L. et J. Rhéaume (dir.), *Récit de vie et sociologie clinique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval/IQRC, p. 301-321.
- LEARMONTH, M. (2005), «Doing things with words: The case of "management" and "administration", *Public Administration*, n° 83, p. 617-637.
- Lyotard, J.-F. (1979), *La condition post-moderne : rapport sur le savoir*, Paris, Éditions de Minuit.
- Martuccelli, D. (2005), «Les trois voies de l'individu sociologique», *Espaces Temps.net*, <a href="http://espacestemps.net/document1414.html">http://espacestemps.net/document1414.html</a>>.
- Martuccelli, D. (2009), «Qu'est-ce qu'une sociologie de l'individu moderne? Pour quoi, pour qui, comment?», *Sociologie et sociétés*, vol. XLI, nº 1, p. 15-33.
- MacIntyre, A. (1997), *Après la vertu. Étude de théorie morale*, Paris, Presses universitaires de France.
- Mezirow, J. (2000), «Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory», dans Mezirow, J. et al., Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress, San Francisco, Jossey-Bass.

- MICHEL, J. (2008), «L'animal herméneutique», dans Fiasse, G. (dir.), *Paul Ricœur. De l'homme faillible à l'homme capable*, Paris, Presses universitaires de France, p. 63-92.
- MINTZBERG, H. (2004), Managers, Not MBAs, Harlow, Pearson Education.
- Newman, J. (2004), «Constructing accountability: Network governance and managerial agency», *Public Policy and Administration*, vol. 19, n° 4.
- O'Toole, B. (2006), *The Ideal of Public Service. Reflexions on the Higher Civil Service in Britain*, Londres, Routledge.
- OLIVIER L. (1996), «Michel Foucault, éthique et politique », *Politique et Sociétés*, n° 29, p. 41-69.
- Paul, M. (2004), L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique, Paris, L'Harmattan.
- Perry, J. L. et A. Hondeghem (2008a), «Building theory and empirical evidence about public service motivation», *International Public Management Review*, vol. 11, n° 1, p. 3-12.
- Perry, J. L. et A. Hondeghem (dir.) (2008b), *Motivation in Public Management. The Call of Public Service*, New York, Oxford University Press.
- Perry, J. L. et R. Wise (1990), «The motivational bases of public service», *Public Administration Review*, nº 50, p. 367-373.
- Pollitt, C. (2003), *The Essential Public Manager*, Maidenhead, Open University Press.
- RICCEUR, P. (1966), De l'interprétation. Essai sur Freud, Paris, Point Essais.
- RICCEUR, P. (1983), Temps et récit, t. I, Paris, Seuil.
- RICCEUR, P. (1990), Soi-même comme un autre, Paris, Seuil.
- RICCEUR, P. (2004), *Parcours de la reconnaissance*, Paris, Gallimard, coll. «Folio essai».
- ROUILLARD, C. et al. (2008), De la réingénierie à la modernisation de l'État, Québec, Québec, Les Presses de l'Université Laval, coll. «L'espace public».
- Segal, H. (1993), «La liberté de penser», dans L. Lapierre, *Imaginaire et leadership*, t. II, Montréal, Éditions Québec/Amérique.
- Suleiman, E. (2003), *Dismantling Democratic States*, Princeton, Princeton University Press.
- Sveningsson, S. et M. Alvesson (2003), «Managing managerial identities: Organizational fragmentation, discourse and identity struggle», *Human Relations*, vol. 56,  $n^o$  10, p. 1163-1193.

- Thomasset, A. (2008), «Au cœur de la tension éthique: narrativité, téléologie, théonomie», dans Fiasse, G. (dir.), *Paul Ricœur. De l'homme faillible à l'homme capable*, Paris, Presses universitaires de France, p. 93-118.
- Valérie, C. (2000), « Communautés de pratiques et gestion de projet », *Man@gement*, vol. 3, n° 1, p. 1-30.
- Vandenabeele, W. et A. Hondeghem (2005), «Valeurs et motivations dans l'administration publique: perspective comparative », Revue française d'administration publique,  $n^{\circ}$  115, p. 463-480.
- Weick, K. E. (1995), Sensemaking in Organizations, Thousand Oaks, Sage.
- Winnicott, D.W. (1975), Jeu et réalité, Paris, Gallimard.

### ANNEXE<sup>1</sup>

## Dire par l'art

### Dire par l'art avec Nicole Brosseau

Aînée d'une famille de quatre enfants, je me suis rapidement destinée à l'enseignement en adaptation scolaire. Le corps professoral nourrit ma vitalité de laquelle surgit une quête de sens. Cette dernière me conduit à un retour aux études. Je me retrouve conjointement à la maîtrise en psychopédagogie et dans une démarche de psychothérapie. D'une nécessité intérieure surgit l'expression artistique qui jalonne tout mon parcours. Je termine actuellement une formation de psychothérapeute en analyse bioénergétique.

<sup>1.</sup> Lors du symposium 2009 Histoire de vie: dire, pétrir, agir, Nicole Brosseau, Marie-Sybille Coppée et Lise Fradet ont été les personnes-ressources d'une soirée Dire par l'art. Chacune à sa façon associe une pratique en arts visuels à une pratique d'histoire de vie. Les pages qui suivent donnent un bref aperçu de leurs démarches artistiques et personnelles.

#### Liens entre recherche picturale et histoire de vie

Notre histoire est le terreau dans lequel s'enracine le développement global de notre être. La création de soi procède entre autres du désir de dire, de pétrir et d'agir sur cette histoire singulière afin de prendre sa place, de se manifester. Cette mise en mouvement s'inscrit dans ma vie par un éveil, une présence à soi lors de mon retour aux études à la maîtrise. Je suis accueillie par des pédagogues qui suscitent notre potentiel créateur. Dès lors un long processus de maturation s'élabore autour de l'écoute de ma propre voie qui s'actualise sur le plan pictural à travers mes collages. Miroir de ce que je suis, ils me renseignent. Une exposition à laquelle je participe, et qui s'intitule *Au fil de soi*, m'incite à les regrouper dans un livre. Ce dernier, tel un support de vie, me propulse dans le cadre de ma maîtrise vers l'écriture de mon récit de vie. Le scénario que je choisis met en scène le chercheur que je suis et le vécu de trois de mes élèves qui me touchent particulièrement. Mon récit est ponctué de mes collages dans un va-et-vient interactif, révélateur de ce que je cherche.

#### Dire par l'art avec Marie-Sybille Coppée

Je suis animatrice des ateliers *Les récréatives* et j'ai un peu l'impression d'avoir grandi dans un paysage artistique... Ma mère au grand dam de ses parents, de son milieu et de son époque est entrée à 18 ans à l'École des beaux-arts de Bruxelles. Elle avait un atelier dans le grenier de notre maison familiale. Lorsque j'y montais, petite, j'étais saisie par l'infinie variété des couleurs sur sa palette, par l'odeur de la peinture à l'huile, par sa capacité d'être à l'intérieur d'elle-même tout en m'accueillant auprès d'elle et par le côté sacré qui se dégageait de ce lieu qui était sa bulle, son espace. Cela s'est inscrit dans ma mémoire corporelle. Mon père, ingénieur par fidélité à la tradition et à l'entreprise familiale plus que par choix personnel, a ressenti très jeune une passion pour l'Art et l'Histoire. Il a poursuivi et entretenu avec amour une magnifique collection de tableaux anciens. Aujourd'hui, les mots qui me viennent spontanément en pensant à ces deux formes d'art côtoyées dès l'enfance évoquent celui de l'art des morts, la collection accrochée aux murs dans d'immenses cadres dorés, et l'art des vivants, celui de ma mère en création dans notre vie familiale.

**D'un point de vue plus personnel**, je constate qu'à chacun des moments difficiles de ma vie le besoin de créer est resté présent, comme une bouée, une prière, un cri lancé du dedans vers le dehors, une barque pour traverser le difficile... **D'un point de vue professionnel**, dans ma vie adulte, j'ai eu à trouver, **comme ma mère**, comment concilier une vie de mère de famille avec des études en psychopédagogie (à Bruxelles et Montréal), puis un métier de psychothérapeute, en y intégrant cette forte fibre artistique et expressive.

L'atelier des Récréatives est né et a grandi dans les sous-sols du Centre Les Passerelles. Ce centre de développement personnel et professionnel, fondé par Ali Haramein, Maryse Gratton, Édith Fournier, Jeanne-Marie Gingras et Jean-Claude Hétu, était une prolongation du Labo TIPE (Transformation intérieure et pratique éducative) de la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université de Montréal. Ancienne étudiante de chacun d'eux, j'ai été invitée à les suivre dans ce projet créé à l'aube de leurs retraites respectives. À la fermeture de ce centre, j'ai trouvé mon grenier à moi, au 3° étage d'une ancienne manufacture près du Marché Jean-Talon. Je l'ai baptisé *L'espace Corps & Graphie* car c'est un espace lumineux qui peut aussi bien s'adapter aux groupes qui fréquentent l'atelier des Récréatives qu'au travail de psychothérapie corporelle en analyse bioénergétique que mes collègues et moi y pratiquons.

Aujourd'hui je suis à une étape de vie qui trouve plus clairement son sens dans l'accompagnement de ceux et celles qui cherchent à libérer leur capacité d'expression, à mettre en gestes, en images et couleurs leur quête identitaire ou leur mémoire corporelle et à développer ainsi leur créativité comme ressource de vitalité. Témoignant de ce travail d'accompagnement, un DVD présente le cheminement créatif, artistique et personnel d'Anne-Marie, une fidèle participante de **l'atelier des Récréatives** 

#### Dire par l'art avec Lise Fradet

Je suis une artiste engagée depuis 1982 dans une recherche picturale qui concerne l'inconscient. Parallèlement à ma pratique, j'enseigne en arts visuels. Après des études en arts visuels à l'Université Laval et une maitrise à l'Université de Provence, j'ai entrepris des études en psychologie à l'UQAM qui m'ont conduite à suivre le cours *Histoire de vie*,

formation et intervention (TÉLUQ-UQAM) sous la direction de Louise Bourdages et avec l'accompagnement de Monique Brillon. Ce cours m'a permis d'intégrer l'histoire de vie à ma pratique artistique reliant la peinture et l'écriture en connexité. Mon parcours m'a permis de mettre sur pied des ateliers, des expositions et des conférences destinés à une clientèle en recherche de sens. Dans mon approche artistique, psychologique et existentielle, le sens émerge des profondeurs de l'être. Sur la toile, des fragments qui se rapportent à un vécu interne sont extériorisés. De l'abstraction, des sujets figuratifs sont délimités. **DIRE**: Écrire, en fonction des résonances, permet de préciser le sens qui parvient à la conscience. Les activités de la peinture et de l'écriture sont en interaction et reliées. Les résonances picturales s'expriment par des mots sur la page dans des relations de complémentarité. PÉTRIR: Cette trajectoire, de nature autobiographique, a donné naissance à la monographie Histoire de vie 2 - Auto-édition de 2010. Une grande part d'invisible caractérise les 33 tondi des séries Histoire de vie 2 et 3.

Dans une progression de l'abstraction à la figuration, chaque toile ronde de 91 cm de diamètre est d'abord recouverte de moirures gestuelles multicolores, ensuite enfouies sous une légère couche de terre de Sienne. Elle peut alors rappeler certains tondi d'inspiration méditerranéenne de Françoise Sullivan-mais pas pour longtemps. Il ne s'agit encore que d'une base, bientôt intégralement couverte d'un collage de fragments - déchirés et appliqués à l'aveugle - de photocopies de clichés significatifs pour l'artiste : de sa famille sur plusieurs générations dans Histoire de vie 2 et de son studio au fil des ans dans Histoire de vie 3. Une fois la surface saturée de ces copeaux de souvenirs, accolés au gré de nombreuses rotations dans l'obscurité convenant à la réceptivité intérieure, l'artiste dispose d'un prototype, dont la photocopie grand format sert à son tour de base aux différents tondi de la même série. Elle observe alors longuement les motifs émergeant à sa conscience parmi ce chaos apparent et leur attribue le sens de lignes de force de son évolution personnelle. Elle les met en évidence en cachant sous la peinture le reste de cette mosaïque, relégué à l'opaque arrière-plan de l'inconscient ou sous le voile rougeâtre du préconscient : abîme ou terreau d'où ils s'acheminent, éclats de miroir lisérés du blanc de la conscience, vers l'espace immaculé du mur environnant, qui en figure l'ouverture englobante (Christian Roy, Vie des Arts, n° 221, Hiver 2010-2011, p. 77).

### PRÉSENTATION DES AUTEURS

Doctorant en sociologie en cotutelle UQAM-Lyon 2 (France), **Salim Beghdadi** poursuit actuellement un travail commencé en maîtrise portant sur l'intervention sociale auprès des publics dits marginalisés et sur les implications phénoménologiques de cette même intervention (sous la direction de Jacques Rhéaume). Il a réalisé deux films dans le cadre du projet de mobilisation par le logement social *Parole d'ExcluEs*. Il est fondateur et animateur de la revue en ligne *Revue borizon sociologique* (<a href="http://www.revue-sociologique.org">http://www.revue-sociologique.org</a>).

Après avoir été professeure de littérature, **Andrée Condamin** a travaillé comme psychothérapeute et a enseigné le counseling à l'Université Laval. Actuellement, elle profite d'une étape de vie où, les activités professionnelles terminées, elle jouit d'un espace de liberté pour continuer à écrire. Publications: *Au risque d'être soi* (1997); «La fleur et le ciment » dans *Pour une psychothérapie plurielle* (2001); *Je t'ai appelée Laurence* (2007); *L'beure mauve* (2010).

Danielle Desmarais, Ph. D., est anthropologue et professeure titulaire à l'École de travail social de l'Université du Québec à Montréal. Ses champs de recherche portent d'une part sur le processus de construction identitaire et sur divers aspects du rapport à l'écrit et des parcours scolaires (analphabétisme, illettrisme, formation des intervenantes sociales) ainsi que sur l'épistémologie et la méthodologie de la démarche autobiographique en recherche, en formation des adultes et en intervention. Elle

a publié plusieurs ouvrages dont: *Pratiques des histoires de vie. Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*, en collaboration avec J.-M. Pilon (1996); *Les récits de vie: théorie, méthode et trajectoires types*, en collaboration avec P. Grell (1986).

Isabelle Fortier, Ph. D., ingénieure, a obtenu un MBA de l'Université Laval (1988) et un Ph. D. en gestion de l'École des hautes études commerciales de Montréal (1999). Après avoir enseigné les pratiques de direction et de leadership aux HEC comme chargée de cours de 1993 à 2000, elle est présentement professeure agrégée à l'École nationale d'administration publique et y enseigne les habiletés de direction, les compétences de gestion et le développement de carrière avec une sensibilité aux enjeux liés au genre, à la diversité et à la construction identitaire. Dans ses recherches, elle s'intéresse aux réformes de l'État, à la genèse et au sens de l'ethos de service public, à la carrière des gestionnaires, de même qu'au phénomène du leadership, en portant attention à la participation des acteurs aux aspects dynamiques du développement des politiques publiques et à leur transformation dans la mise en œuvre ainsi qu'aux interfaces entre le politique et l'administratif.

Jeanne-Marie Gingras, Ph. D., est auteure, chercheure, formatrice et animatrice d'atelier de créativité et d'écriture. S'intéressant aux Œuvres et aux Cahiers de Paul Valéry, elle prépare une étude sur son rapport à la création. Elle a enseigné à l'Université de Montréal pendant plus de trente ans. Elle est aussi actuellement chargée d'encadrement à la TÉLUQ-UQAM pour le cours Histoire et vie et construction de sens dans le programme Sens et projet de vie.

Professeur rattaché aux programmes en sciences de l'orientation de l'Université Laval durant 30 ans, **Jean Leahey**, Ph. D., s'est inspiré de sa formation et de sa pratique en psychologie clinique, d'orientation humaniste existentielle, dans ses enseignements et ses recherches. Ceux-ci ont été centrés sur le développement de la personne et sur l'intervention visant à faciliter ce développement. Entre autres, il a publié, avec Céline Yelle (2003), *Histoires de liens, histoires de vie. Lier, délier, relier*.

Sociologue, docteure en psychologie sociale et en sociologie, **Antonella Marcucci de Vincenti** a enseigné à l'Université Paris 13 comme maître de conférences. Elle est spécialiste du travail dans son articulation avec les conditions de vie (milieu, territoire, participation démocratique). En raison de sa double inscription italienne et française, elle a mené des

études appliquées dans différents contextes culturels des deux pays. La thématique interculturelle est transversale à tous ses travaux. Parmi ceux-ci «La coopération dans les districts industriels de l'Émilie-Romagne» dans *L'entreprise écartelée*, sous la direction de Jan Spurt, Québec (2000).

**Lucie Mercier**, Ph. D., est sociologue, chargée d'encadrement à la TÉLUQ-UQAM pour le programme *Sens et projet de vie*. Depuis plusieurs années, elle réalise des recherches et des interventions avec des récits biographiques. Elle s'intéresse aux transformations du cycle de vie, du travail et de la retraite. Elle est l'auteure de *À la retraite, re-traiter sa vie* (2000), et a dirigé avec Jacques Rhéaume, *Récits de vie et sociologie clinique* (2007). Elle a aussi publié: «Re-traiter sa vie: pratiques d'interventions biographiques auprès de personnes de 50-65 ans», dans V. de Gaulejac et M. Legrand (dir.), *Intervenir par le récit de vie* (2008).

Gilles Nadeau, D.Th.P., est prêtre du diocèse de Québec. Après une expérience en paroisse et au service de la pastorale de l'Université Laval, il assume, depuis 33 ans, le service de l'accompagnement spirituel auprès de futurs prêtres au Grand Séminaire de Québec. Depuis 24 ans, il est également responsable du service de la pastorale à la Maison Michel-Sarrazin, centre de soins palliatifs pour personnes en phase terminale de cancer.

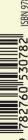
Gaston Pineau, Ph. D., professeur émérite de l'Université de Tours, a été responsable de recherche à la Faculté de l'éducation permanente (FEP) de l'Université de Montréal de 1969 à 1985. Puis il a œuvré comme professeur en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Tours de 1985 à 2007. Il a participé à la fondation de diverses associations, dont celle du RQPHV, pour développer l'approche des histoires de vie en formation. Il vient de publier, avec Dominique Bachelart, *Le biographique*, *la réflexivité et les temporalités*. *Articuler langues*, *cultures et formation* (2009).

Jacques Rhéaume, Ph. D., est professeur émérite au Département de communication sociale et publique de l'Université du Québec à Montréal. Il a été directeur du Centre de recherche et de formation (CRF) du Centre de services sociaux et de santé (CSSS) De la Montagne, à Montréal. Jacques Rhéaume est détenteur d'un doctorat en sociologie (Université de Montréal, 1987), d'une maîtrise en psychologie (Université de Sherbrooke, 1975) et d'une maîtrise en philosophie (Université du Québec à Trois-Rivières, 1969). Il a publié entre autres : L. Mercier et J. Rhéaume (dir.), *Récits de* 

vie et sociologie clinique (2007); Rhéaume, J., « Quand l'histoire devient agissante » dans *Intervenir par le récit de vie. Entre histoire collective et histoire individuelle*, sous la direction de V. de Gaulejac et M. Legrand (2008, p. 63-89); Rhéaume, J., « Éthique et altérité : de quelle éthique et de quelle altérité ? » dans *Éthique de l'Altérité. Culture, santé et services sociaux*, sous la direction de M. Cognet et C. Montgomery (2007, p. 19-38).

Nicolas van Schendel est membre de *Parole d'excluEs*. Psychosociologue de formation, il a travaillé plusieurs années comme professionnel de recherche à l'INRS-UCS. Il est actuellement rattaché à l'IRSPUM (Institut de recherche en santé publique de l'Université de Montréal). Coauteur avec Denise Helly de *Appartenir au Québec: citoyenneté, nation et société civile* (2001); il a également travaillé et publié sur le rôle du référent linguistique dans la construction de l'identité chez des immigrants québécois de 1<sup>re</sup> et de 2<sup>e</sup> génération: «Un Québec francopolyphonique: la langue française parmi d'autres» dans *Le grand récit des Amériques*, sous la direction de D. Cuccioletta, J.-F. Côté et F. Lesemann (2001), ainsi que sur les liens entre mémoire et identité: «Prendre le temps pour témoin: mémoire du pays et construction de l'identité chez les jeunes Montréalais» dans *Les jeunes à l'ère de la mondialisation: quête identitaire et conscience bistorique*, sous la direction de J. Létourneau et B. Jewsiewicki (1998).

Chargée d'encadrement à la TÉLUQ-UQAM pour le programme *Sens et projet de vie*, **Céline Yelle** poursuit une pratique éducative et une réflexion sur cette pratique qui l'ont conduite vers les histoires de vie. Elle a coordonné avec Jean Leahey la publication de *Histoires de liens, histoires de vie*. *Lier, délier, relier* (2003). En collaboration avec Diane Laroche, elle a publié «Histoire de vie et trajectoire spirituelle, réflexion sur une pratique » dans *Récits de vie et sociologie clinique*, sous la direction de L. Mercier et J. Rhéaume (2007).





RÉCIT DE VIE, DÉMARCHE AUTOBIOGRAPHIQUE, APPROCHE BIOGRA-PHIQUE, MÉMOIRES, AUTOFICTION, ROMAN AUTOBIOGRAPHIQUE... les histoires de vie occupent une place croissante dans la recherche depuis quelques décennies, dépassant le champ littéraire pour s'étendre aux sciences humaines et sociales. De multiples pratiques de recherche, de formation et d'intervention se sont développées. Ce livre témoigne de ces pratiques originales découlant des histoires de vie, que ce soit en psychologie, en sociologie, en travail social, en théologie, en sciences de l'éducation ou encore en sciences de la gestion.

Raconter son histoire en quête d'un sens ou pour témoigner de son expérience, voilà quelques-uns des objectifs recherchés par la démarche autobiographique, qui peut prendre des formes variées. Allant de la parole sur soi à celle sur le social, de l'écriture personnelle à celle de pratiques professionnelles, du récit d'expériences aux repères théoriques, les textes colligés rendent compte des possibilités heuristiques du travail avec les histoires de vie, à travers les étapes Dire, Pétrir, Agir. Dire, c'est assembler les morceaux de son histoire pour en faire un récit cohérent. Le processus une fois enclenché conduit à Pétrir, c'est-à-dire à travailler et à être travaillé par son récit, d'où découlera l'Agir, ou l'engagement dans une action citoyenne.

**Céline Yelle**, M.A., est chargée d'encadrement à la Télé-université (TÉLUQ) pour le programme *Sens et projet de vie*.

**Lucie Mercier**, Ph. D., est sociologue et chargée d'encadrement à la TÉLUQ pour le programme *Sens et projet de vie*.

**Jeanne-Marie Gingras**, Ph. D., est professeure retraitée de l'Université de Montréal, maintenant chargée d'encadrement à la TÉLUQ pour le programme *Sens et projet* de vie

**Salim Beghdadi**, M.A., est doctorant en sociologie en cotutelle Université du Québec à Montréal / Lyon 2 (France).

#### Ont collaboré à cet ouvrage

Salim Beghdadi, Andrée Condamin, Danielle Desmarais, Isabelle Fortier, Jeanne-Marie Gingras, Jean Leahey, Antonella Marcucci de Vincenti, Lucie Mercier, Gilles Nadeau, Gaston Pineau, Jacques Rhéaume, Nicolas van Schendel, Céline Yelle

