Transformations de la modernité et pratiques (auto)biographiques

Sous la direction de
Danielle Desmarais, Isabelle Fortier
et Jacques Rhéaume

Presses
de l'Université
du Québec

Transformations de la modernité et pratiques (auto)biographiques

Membre de L'ASSOCIATION NATIONALE DES ÉDITEURS DE LIVRES

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 : 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, avenue Milcamps 119, 1030 Bruxelles, Belgique – Tél. : 02 7366847

Suisse : Servidis SA, Chemin des Chalets, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél. : 022 960.95.32

DANGER
LE PHOTOCOPILLAGE TUE LE LIVRE

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 ».

Transformations de la modernité et pratiques (auto)biographiques

Sous la direction de
Danielle Desmarais, Isabelle Fortier
et Jacques Rhéaume

Presses
de l'Université
du Québec

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

Vedette principale au titre :

Transformations de la modernité et pratiques (auto)biographiques

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-3461-2

1. Histoires de vie. 2. Individu et société. 3. Modernité. 4. Autobiographie. 5. Biographies. I. Desmarais, Danielle, 1946- . II. Fortier, Isabelle, 1960- . III. Rhéaume, Jacques, 1944- . IV. Titre : Transformations de la modernité et pratiques autobiographiques.

H61.295.T72 2012 300.72'3 C2012-940583-3

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.

Mise en pages : Interscript
Couverture – Conception : Michèle Blondeau
Illustration : Daniel Lalonde, *La tête dans les nuages*, 60 cm x 60 cm, 2010.

2012-1.1 – *Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés*
© 2012 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 3e trimestre 2012
Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada
Imprimé au Canada

Avant-propos

Cet ouvrage est le résultat d'un projet de réflexion sur l'avenir des histoires de vie instauré en 2007 par un groupe de chercheurs dont les racines communes plongent dans le Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie (RQPHV) créé en 1994. Le démarrage concret de ce long processus a été soutenu par l'obtention d'une subvention de recherche par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), que nous remercions ici, et marqué par deux étapes formelles d'activités. Le groupe de recherche – qui s'est enrichi par ailleurs de nombreuses contributions du Québec et d'ailleurs, dont témoigne le présent ouvrage – était constitué, en plus des membres du comité de coordination, de Louise Simon, alors[1] professeure à l'Université de Sherbrooke, de Louise Bourdages, professeure à la TÉLUQ, de Diane Léger, professeure à l'Université du Québec à Rimouski, de Céline Yelle, formatrice et chargée d'enseignement à la TÉLUQ, ainsi que de France Proulx et Luis Adolfo Gómez González, tous deux étudiants aux études supérieures, respectivement en psychologie et en sciences de l'éducation. Cette équipe a été coordonnée par les trois personnes qui assument cette fonction dans le présent ouvrage : Isabelle Fortier, professeure à l'École nationale d'administration publique (ENAP), Jacques Rhéaume, professeur émérite à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et Danielle Desmarais, également professeure à l'UQAM.

1. Les fonctions précisées ici sont celles de 2007. Plusieurs personnes ont, depuis, changé de statut.

D'entrée de jeu, un constat s'imposait déjà, concernant les histoires de vie – et la tendance se poursuit en ce début de l'année 2012 : on biographise de plus en plus ! Ce phénomène en soi peut déjà être interrogé à partir de ce qu'il nous dit de l'évolution actuelle de nos sociétés, notamment : comment les histoires de vie nous aident-elles à comprendre les nouveaux enjeux de la vie des individus et du vivre-ensemble aujourd'hui ? mais aussi : quelles nouvelles questions les histoires de vie permettent-elles de faire émerger ? Des réponses à ces questions nous permettant de cerner des enjeux actuels du vivre pour soi et avec soi, ainsi qu'avec l'Autre, peuvent tracer un avenir pour l'approche (auto)biographique. La popularité croissante des récits/histoires de vie[2] pose de plus de questions d'ordre épistémologique et méthodologique que nous avons ajoutées à notre processus de production de connaissances. Enfin, nous avons enrichi notre démarche d'enjeux concernant les histoires/récits de vie qui logent au cœur de la spécificité du RQPHV, à savoir ceux des interfaces dans l'utilisation des récits/histoires de vie en recherche, en formation et en intervention.

Ce sont ces préoccupations qui ont guidé l'équipe de recherche vers la formulation d'objectifs précis qui se sont reflétés dans deux activités d'envergure que nous avons menées collectivement : une journée d'étude qui s'est tenue le 28 juin 2007 à l'Université François-Rabelais de Tours, en marge du colloque international organisé dans cette même université les jours précédents, et un colloque dans le cadre de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), à l'Université d'Ottawa, les 11 et 12 mai 2009. Ces deux activités partageaient les mêmes objectifs : 1) regrouper et formaliser les pratiques émergentes développées à partir de finalités plurielles (combinant l'une ou l'autre des buts de recherche, de formation, d'intervention, de production artistique, de thérapie) ; 2) débattre de ces acquis ; 3) esquisser des pistes novatrices et heuristiques de production de connaissances et de pratiques des histoires de vie ; 4) intéresser de jeunes chercheurs et contribuer à former une relève. Le présent ouvrage nous permet de boucler la boucle de cette longue démarche, de proposer quelques réponses à nos questions de départ et de témoigner de l'atteinte – même partielle – de nos objectifs !

2. Nous proposons une réflexion de type définitionnel de ces termes dans l'introduction.

Table des matières

AVANT-PROPOS VII

INTRODUCTION
L'approche autobiographique et les pratiques des histoires de vie 1
1. Récit de vie, histoire de l'individu social en contexte de modernité 2
   1.1. Avant « notre » modernité, un individu partie d'un Tout 3
   1.2. Et vint la modernité et les nouvelles figures du sujet 4
   1.3. Une phase postmoderne et la figure d'un nouveau sujet romantique 5
   1.4. L'hypermodernité néolibérale et la figure d'un sujet librement assujetti 6
   1.5. Des visions alternatives pour la figure d'un sujet modestement re-créateur du lien social 8
   1.6. Et si, plus prudemment, la diversité des configurations sociales et individuelles s'imposait ? 9
2. Les pratiques autobiographiques, la question de la modernité et les contributions à cet ouvrage 9
Bibliographie 10

PARTIE 1 MODERNITÉ, HYPERMODERNITÉ ET APPROCHES BIOGRAPHIQUES 13
1. Les enjeux de l'hypermodernité 13
   1.1. L'hypermodernité, une vision des rapports entre la société actuelle et l'individu 14
   1.2. L'hypermodernité et la Nouvelle gestion publique : quand l'histoire de vie permet le politique 14
2. Le développement de la modernité et ses figures historiques 15
   2.1. Le rapport à la temporalité : l'articulation de l'Histoire avec les histoires singulières 15
3. Les histoires ou récits de vie collectifs et le lien social dans la « seconde modernité » 18
   3.1. L'individu social : les histoires de vie ou récits de vie collectifs et le lien social 19

CHAPITRE 1
La conquête de soi dans la société hypermoderne 21
Nicole Aubert
1. Un rapport au temps marqué par l'accélération 22
2. Un rapport aux autres marqué par l'éphémère 24
3. Un rapport à soi marqué par l'excès 25
4. Le récit de vie ou la réappropriation de soi 27
Bibliographie 29

CHAPITRE 2
Le récit de vie, l'identité narrative et l'ethos public dans le contexte de la Nouvelle gestion publique et de la modernité radicale 31
Isabelle Fortier
1. La dialectique de l'individu et du social : l'individuation et l'action dans la modernité radicale 33
2. Le sens qu'attribuent les acteurs à leur action et la dynamique sociale qui s'y révèle 34
3. Le travail de construction identitaire et l'identité narrative 36
4. Les résultats de la recherche : un ethos public ancré dans la dynamique relationnelle au service de l'action publique 38
   4.1. L'ethos public : une dynamique silencieuse et invisible 39
   4.2. La collaboration et la compétition en tension 39
   4.3. Au-delà des relations hiérarchiques : un ethos public habité par des relations de traduction et d'accompagnement 40
   4.4. L'ethos public : un jeu de temporalités 43
   4.5. La performance et les valeurs : quelle priorité ? 45
   4.6. L'ethos public : un nouvel enjeu générationnel ? 46
5. L'ethos public et la gestion : un travail sur soi et un travail politique pour autrui dans des institutions justes 47
Bibliographie 48

CHAPITRE 3
La démarche autobiographique et l'Histoire 51
Françoise Deroy-Pineau et Céline Yelle
1. Les pratiques d'une sociohistorienne 52
   1.1. *Marie de l'Incarnation : Marie Guyart, femme d'affaires, mystique, mère de la Nouvelle-France* 52
   1.2. *Cœur d'enfance en Indochine* 53
2. Les dialectiques présentes entre l'Histoire comme discipline et l'histoire de vie 56
3. Questions et réflexions 56
   3.1. Les sources 57
   3.2. Les effets de la mise en relation de l'histoire personnelle et de la grande Histoire 57
   3.3. L'autobiographie : subjectivité, objectivité, quel genre d'histoire ou d'écrit ? 58
Bibliographie 59

CHAPITRE 4
Le potentiel heuristique des récits de voyageurs en histoire : l'exemple de la représentation des Arabes au travers des récits de voyageurs francophones en Palestine (1799-1948) 61
Valérie Géonet
1. La présentation et l'intérêt de la recherche 61
2. L'intérêt des récits de voyage comme source pour l'Histoire 63
3. La représentation de l'Autre : histoire et anthropologie 66
Conclusion 69
Bibliographie 70

CHAPITRE 5
Le récit de vie collectif : enjeux théoriques, méthodologiques et éthiques 73
Jacques Rhéaume
1. De quelques définitions, les mots pour le dire 73
2. Les « récits de vie collectifs » selon Coulon et Liabastre 75
   2.1. Un dispositif d'enquête, de formation et de mobilisation 76
      2.1.1. L'entrée sur le terrain 76
      2.1.2. Un dispositif d'enquête collectif 76
      2.1.3. Les effets cliniques du récit 77
3. De quelques enjeux du récit de vie collectif 78
   3.1. Recherche, formation, intervention institutionnelle 78
      3.1.1. La commande et la demande 78
      3.1.2. L'échange des savoirs 79
      3.1.3. La visée éthique : une éthique émancipatrice et critique ? 79
      3.1.4. Des résultats partagés 80
4. De quelques limites 80
Conclusion 81
Bibliographie 81

CHAPITRE 6
L'histoire de vie collective, une chaîne d'humanité 83
Marijo Coulon
1. L'histoire de vie collective s'écrit 84
2. Une action humaniste 84
3. « Un moyen raffiné de comprendre et d'exercer la vie » 85
4. Quelques effets constatés par les témoins eux-mêmes 85
   4.1. « *Je n'aurais pas cru que j'étais capable* » 86
   4.2. Pas de compétition, de la coopération 86
   4.3. La réparation d'une injustice 87
   4.4. Une énergie dépensée où le temps n'est pas compté 87
5. Des histoires de vie collective à contre-courant 88
   5.1. Une histoire qui fait sens 88
   5.2. En autodétermination 89
   5.3. L'ornière des résultats 91
6. L'histoire de vie collective, une chaîne d'humanité par l'écriture 92
   6.1. L'émancipation du regard 92
   6.2. La littérature en appui 93
   6.3. La vie commune mise en forme 93
   6.4. Entre contrainte de fidélité et contrainte de lisibilité 93
   6.5. Le redoutable pouvoir de sélection 94
   6.6. La tentation du littéraire 95
   6.7. La jouissance de lire et d'écrire 95
Bibliographie 97

PARTIE 2 Des pratiques éducatives au cœur de la modernité en crise 99
1. De quelques enjeux éducatifs mis en lumière par l'approche (auto)biographique 99
   1.1. Une individualisation marquée des parcours de vie 99
   1.2. L'acquisition de nouvelles ressources propres à l'individu et la (re)construction identitaire 100
   1.3. Des défis de taille pour l'éducation du XXIe siècle 102
   1.4. L'accompagnement éducatif, une réponse à la nécessaire diversification des espaces-temps de la formation 104
   1.5. L'approche (auto)biographique : des dispositifs de production de connaissances et d'accompagnement pluriels 105
2. Les contributions à cette deuxième partie 107
   2.1. L'éducation et l'insertion sociale et professionnelle 107
   2.2. L'accompagnement et le processus 112
   2.3. Le théâtre de la vie, à la frontière des histoires de vie 116
Bibliographie 117

CHAPITRE 7
Le raccrochage scolaire et la construction identitaire de jeunes adultes: des parcours en dents de scie 119
Danielle Desmarais
avec la collaboration de Marie-Flavie Blouin-Achim
1. Les repères théoriques pour comprendre l'entrée dans l'âge adulte de jeunes en processus de raccrochage scolaire, dans une modernité en transformation 120
   1.1. Une modernité en transformation 120
   1.2. La modernité actuelle crée de nouveaux types d'individus 121
   1.3. Des repères sociétaux paradoxaux 122
   1.4. Le sujet-acteur, son expérience, son identité et ses projets 122
   1.5. Un éclairage par les parcours de vie 125
2. Les aspects méthodologiques 125
3. La présentation et l'analyse des données 126
   3.1. Le profil des jeunes interviewés 126
   3.2. Le processus de raccrochage en dents de scie 127
   3.3. Les acquis de la participation à un projet d'insertion socioprofessionnelle sur le plan de la construction identitaire du sujet-acteur 128
   3.4. Les projets 129
4. Les pistes interprétatives 130
Conclusion 131
Bibliographie 132

CHAPITRE 8
La construction identitaire et la maternité précoce: jeunes femmes en situation de raccrochage scolaire 135
Isabelle Demers
1. La construction identitaire, la maternité précoce et l'émergence de l'âge adulte 135
2. Une approche biographique pour comprendre la construction identitaire 137
3. Des regards pluriels sur la maternité précoce et la construction identitaire 138
   3.1. La grossesse et la maternité, accélératrices de la construction identitaire 139
   3.2. La grossesse et la maternité, révélatrices d'une construction identitaire fragile 140
   3.3. Le regard de l'Autre, révélateur de tensions identitaires dans le rapport à la maternité 142
   3.4. Des tensions identitaires à l'entrée dans l'âge adulte 143
Conclusion : construction identitaire et parcours de vie 144
Bibliographie 145

CHAPITRE 9
L'utilisation des histoires de vie dans la recherche et l'innovation de l'école de la deuxième chance 147
Francesca Salvà Mut et Jaume Sureda Negre
1. Quelques données sur les principaux indicateurs d'éducation et de formation aux Baléares (Espagne) 148
2. Une pratique des histoires de vie : recherche-action sur le décrochage-raccrochage au système éducatif aux Baléares 149
3. Les contributions à la connaissance des mécanismes de décrochage et de raccrochage scolaires 151
   3.1. Le décrochage scolaire avant d'avoir obtenu le diplôme de *Graduado/a en ESO* 151
   3.2. Les contributions relatives au processus de retour au système éducatif 155
Conclusion 158
Bibliographie 159

CHAPITRE 10
« *Moi, j'ai tout appris à l'école de la vie!* » : le récit de vie comme révélateur des apprentissages d'adultes brésiliens non scolarisés 161
Candy Laurendon-Marques et Maryvonne Merri
1. Une définition de l'apprentissage en dehors de l'école 162
2. Une méthodologie ethnographique pour une étude de l'apprentissage dans les migrations urbaines 164
   2.1. Pourquoi utiliser des récits de vie ? 165
   2.2. La mise en œuvre des récits de vie 165
3. Les trajectoires sociales des personnes interrogées 166
   3.1. Les femmes issues d'une colonie 166
   3.2. Les femmes « parties de rien » 167
4. Les structures de participation à l'école de la vie 168
   4.1. Observer et écouter sa mère 168
   4.2. Être instruite par sa patronne ou par son père 169
   4.3. Se repérer avec l'aide de sa belle-sœur ou de sa patronne 170
   4.4. Collaborer avec son époux 172
5. Quelques remarques conclusives 173
Bibliographie 174

CHAPITRE 11
L'accompagnement éducatif de l'adolescent à partir d'une démarche autobiographique en milieu scolaire : un projet innovateur 175
Johanne Cauvier
1. Vers quelle action éducative ? 176
2. La relation formative dans la construction identitaire 177
3. Les exigences du métier d'éducateur-formateur dans une démarche autobiographique 179
4. L'engagement social de l'enseignant comme voie d'un renouveau éducationnel 181

5. La démarche autobiographique dans un contexte scolaire : un changement de paradigme 182
6. Le rapport à l'écriture autobiographique : cheminement, compréhension et affirmation de soi 184
Conclusion 186
Bibliographie 187

CHAPITRE 12
La pratique des histoires de vie en formation dans les programmes de 2e cycle en psychosociologie à l'Université du Québec à Rimouski : une étude de pratiques en voie de transformation 189
Diane Léger, Jeanne-Marie Rugira, Jean-Philippe Gauthier et Serge Lapointe
1. Le programme « Sens et projet de vie » 192
1.1. Une étude de nos pratiques de formation 192
1.1.1. De la présence à soi, aux autres et au monde comme condition pédagogique première 193
1.1.2. De l'implication des formateurs jusqu'à une réciprocité transformatrice 195
1.1.3. L'advenir comme lieu d'émergence du projet de formation 196
1.1.4. L'advenir comme lieu de changement de regard sur son histoire 197
Conclusion 198
Bibliographie 199

CHAPITRE 13
Les histoires de vie en formation à distance : une démarche de recherche-formation pour la construction de savoirs, de connaissances et de sens 201
Luis Adolfo Gómez González et Louise Bourdages
1. Le contexte et la démarche pédagogique des histoires de vie à la TÉLUQ 202
2. Savoir, connaissance et sens : une distinction nécessaire 203
3. La recherche-formation, l'herméneutique, la phénoménologie et les histoires de vie 205
4. Les dispositifs pédagogiques dans la démarche de recherche-formation en histoires de vie 207
4.1. L'écriture du récit ou la constitution de l'objet par le sujet : *poiésis* 208
4.2. L'enrichissement du récit ou l'effort de communicabilité : *aisthésis* 209
4.3. La *catharsis* comme moment de reconnaissance du sujet singulier dans l'universel 209
Conclusion 210
Bibliographie 211

CHAPITRE 14
L'histoire de vie mise en scène 213
Daniel Feldhendler
1. Un théâtre de récits de vie 213
2. Une pratique dialogique 214
2.1. Le besoin de dire son histoire 216
2.1.1. Un espace potentiel pour dire nos histoires 216

2.1.2. La scène, espace de médiation et de transformation 217
3. Un théâtre de cultures en mouvement 219
4. Vers une éthique et une politique du Sujet 219
Bibliographie 220

CONCLUSION
Le récit de vie à l'épreuve de l'hypermodernité néolibérale: connivence, résistance ou alternative? 223
1. La modernité : ses variantes postmodernes ou hypermodernes 224
2. La modernité en tant que mode de gouvernementalité 226
3. La nouvelle figure du sujet : le néosujet, entrepreneur de soi 228
4. Le travail sur soi et les récits de vie : défis et écueils 232
5. Le rapport à l'autre et au collectif comme enjeu majeur des récits de vie 236
Conclusion : le travail du récit et ses conditions de production 239
Bibliographie 241

NOTICES BIOGRAPHIQUES 243

Introduction

L'approche autobiographique
et les pratiques des histoires de vie

La notion d'approche biographique ouvre un domaine très large sur les plans théorique et méthodologique. Au sens étymologique des termes, la biographie contient deux éléments : « graphie » (écrire, du grec *graphein*), qui suggère toute pratique d'écriture ; et « bio », (du grec, *bios*, vie humaine, qu'il faut distinguer de *zoè*, la vie animale, naturelle) (Agamben, 1997). Toute écriture de la vie d'un individu est biographie. Le champ plus délimité de la pratique autobiographique ajoute une caractéristique additionnelle avec le terme « auto » (du grec, *autos*, soi-même), soit d'écrire sa propre vie humaine. Plus précisément encore, et cela demeure implicite dans la notion de biographie ou d'autobiographie, les pratiques que nous abordons dans cet ouvrage sont des « histoires de vie » ou des « récits de vie ». En effet, décrire ou écrire une vie humaine pose immédiatement la question de la temporalité constitutive de toute vie humaine, son histoire, et l'écrire s'inscrit dans une pratique narrative.

Faut-il parler de récit de vie ou d'histoire 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 faits[1]. En effet, en grec, *histaur*, d'où provient la notion d'histoire, désigne celui qui sait, qui connaît et qui, par conséquent, peut raconter, faire un récit. C'était aussi ce témoin privilégié des grands événements, de guerres en particulier, dignes d'être racontés. Le développement moderne du champ

1. Le nouveau *Petit Robert*, 2002. Rubrique : « histoire ».

disciplinaire de l'histoire comme science rationnelle empirique, rigoureusement axée sur l'analyse des faits, va progressivement quitter cette origine narrative d'un sujet et acteur social témoin d'événements vers la science dite « objective ».

Le récit de vie évoque quant à lui, dans sa version habituelle, le domaine narratif, la narration pouvant porter sur l'ensemble d'une vie ou des fragments de vie. La perspective historique demeure alors implicite, même si la vie ne peut se dire autrement que dans sa temporalité courte ou longue. Mais il est une autre dimension intéressante liée au caractère narratif des histoires de vie. Le récit narratif s'inscrit en effet le plus souvent dans un cadre communicationnel qui suppose un narrateur, celui qui fait le récit, un narrataire, celui à qui s'adresse le récit, et un contexte médiatique : écriture et lecture, discours verbal et écoute.

Histoires de vie et récits, les pratiques autobiographiques vont ainsi prendre plusieurs formes, écrites, verbales, artistiques, gestuelles, et s'exprimer dans plusieurs contextes relationnels. Les récits autobiographiques impliquent toujours, par définition, une narration individuelle. Et ce récit s'adresse le plus souvent à l'autre, dans un dispositif de recherche, de formation ou d'intervention, dans le cadre d'une relation duelle, en groupe restreint ou dans un collectif organisé[2]. Ces « autres » sont des pairs (d'autres « récitants ») ou des accompagnateurs, des formateurs, des chercheurs, des enquêteurs, des thérapeutes, voire des amis.

Nous retenons, à partir de ces distinctions et précisions la définition suivante du récit de vie, incluant la notion d'histoire de vie et se présentant principalement comme autobiographie. Le récit de vie est une narration autobiographique faite par un narrateur à un ou plusieurs interlocuteurs, appelés narrataires et est le plus souvent défini comme un récit individuel. La narration dont il est question porte sur un fragment, une période ou une série d'expériences d'une histoire de la vie propre de la personne narratrice. En recherche, ce récit répond à une demande explicite d'un chercheur intéressé à recueillir cette information privilégiée. En formation ou en intervention, il s'inscrit également dans un cadre contractuel entre récitant auteur, formateur ou intervenant. Nous ajoutons à ces éléments de définition du récit de vie un élément que nous avons élaboré ailleurs (Desmarais *et al.*, 2007) et qui consiste dans une production de sens pour la narratrice ou le narrateur.

1. Récit de vie, histoire de l'individu social en contexte de modernité

Le récit de vie, que ce soit sous sa forme biographique ou autobiographique, de ses premières manifestations historiques dans les pays occidentaux, chez les Grecs ou les Romains jusqu'à aujourd'hui, comporte toujours la référence à

2. Le récit autobiographique peut aussi se faire dans des médias à large auditoire : publication, film, exposition artistique…

une histoire individuelle située socialement. Selon les époques et les contextes, les types de sociétés changent radicalement et tout autant les figures des individus sujets et acteurs sociaux, tellement l'imbrication est étroite entre l'individu et le social. L'intention guidant le présent ouvrage est de rendre le plus explicite possible cette articulation entre l'individu sujet et la structuration sociohistorique du social.

1.1. Avant « notre » modernité, un individu partie d'un Tout

Ce n'est pas l'objet ici d'effectuer une revue même simplifiée de la longue histoire qui précède ce que nous, occidentaux, appelons la modernité, née aux alentours du XVIII^e^ siècle, avec l'Encyclopédie et le Siècle dit des Lumières, avec ce débat littéraire aussi de la querelle des Anciens et des Modernes. Nous reviendrons sur cette modernité. Il convient cependant de rappeler que les sociétés d'avant, dites traditionnelles, marquées par les institutions très fortes de référence à la Nature et à la Religion, à la Famille élargie aussi, ont été le cadre de pratiques biographiques et autobiographiques, genre marginal sans doute. Ces pratiques nous permettent de dégager des modèles interprétatifs de la nature des rapports entre l'individu et sa société. Nous évoquerons rapidement ici quelques exemples pour illustrer ces articulations autour de deux modèles : le récit de Conversion et le récit de l'Homme Nature.

Le récit autobiographique des *Confessions de saint Augustin* (354-430) est produit dans le cadre d'une société traditionnelle nord-africaine et dans une époque d'expansion de la religion chrétienne. C'est le récit d'une conversion à Dieu, de l'histoire du petit récit dans le Grand récit de la Rédemption divine. C'est un récit exemplaire du passage d'une vie dissolue, sans repères, à un projet de sainteté en Dieu reconnu dans la foi. C'est un modèle pour nombre de récits hagiographiques où l'individu certes fait des choix, mais qui ne prennent sens que dans leur inscription dans un Ordre divin.

Pour faire un saut important, qui nous amène à l'aube de la Modernité, le récit philosophique d'un Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), avec les *Confessions*, ne quitte pas cette fonction pédagogique du récit exemplaire, mais pour introduire la nécessité pour l'individu de suivre les lois inscrites dans l'Ordre naturel de la vie, nouvelle référence à l'absolu. Les romans pédagogiques d'*Émile* ou de la *Nouvelle Héloïse* l'expriment clairement. Retrouver l'intégration dans l'Ordre naturel est la nouvelle sagesse, au-delà des institutions, soit-elle religieuse ou royale.

Ces deux grands modèles du récit de vie sont en fait antihistoriques et fort peu individualistes, même si notre lecture contemporaine en ferait de petits héros ou des individus déjà bien narcissiques. Ces modèles de récits de vie reposent sur un socle au-delà de l'histoire, devant la stabilité du lien à découvrir ou à retrouver avec l'absolu, Divin ou Naturel. Et alors, l'individu, sans doute déjà sujet dans cette quête, se retrouve assujetti à un Ordre qui le dépasse et le dirige.

1.2. Et vint la modernité et les nouvelles figures du sujet

Il convient de rappeler en quelques mots les caractéristiques majeures de ce qui est convenu d'appeler « modernité », au-delà de son sens étymologique premier et évasif : ce qui arrive récemment, par opposition au passé ou à la tradition. La société dite « moderne » s'oppose à la société dominée par la tradition des façons de penser et de faire du passé pour réguler le présent et le futur. Mais plus précisément instaurée depuis la Renaissance, marquée par le Siècle des Lumières et les Révolutions de la fin du XVIII^e siècle, la modernité introduit une rupture par rapport aux fondements antérieurs du vivre en société. La modernité s'affirme pleinement aux XIX^e et XX^e siècles. C'est l'affranchissement des individus de la tutelle des religions et de l'imposition arbitraire des gouvernements d'héritiers. C'est le refus de l'Histoire par en arrière, du Passé qui détermine le présent qui le reproduit. C'est une épistémologie nouvelle de la Raison philosophique et bientôt scientifique et technique qui remplace la croyance en des forces absolues, Dieu ou Nature. C'est l'affirmation d'une démocratie pour tous, sur la base de la liberté individuelle et de l'égalité entre les hommes, de la solidarité aussi dans un contrat social et politique d'une société de droit. C'est finalement l'adhésion à un Projet Futur, à l'Histoire par en avant, comme réponse aux inégalités et aux insatisfactions existantes, c'est l'idée d'un Progrès ou d'une croissance continue, nécessaire même. C'est l'œuvre de « la Raison dans l'histoire », articulée sur la connaissance et l'action collective, l'activité productive de l'homme. Ce sont aussi les différentes étapes d'une industrialisation massive, marquées par des changements technologiques rapides, des modes d'accumulation et de régulation conflictuels, entre le capitalisme libéral de marché et le socialisme dans ses diverses variantes.

La modernité reposerait ainsi sur quatre pôles majeurs, présents sans doute dans les phases historiques antérieures, mais qui vont se préciser, qui vont prendre des formes spécifiques suivant les pays et les périodes contemporaines. Un premier pôle est celui du pouvoir politique et de ses configurations. En pleine modernité occidentale, il se fonde sur la liberté et l'égalité des individus, fondement de la démocratie et de l'émergence de l'État-nation défini comme société de droit. Un second pôle est celui de l'économie. Dans le contexte des sociétés occidentales des XIX^e et XXI^e siècles, ce sont les modèles capitaliste libéral et ceux d'un socialisme plus ou moins modéré qui dominent la scène ; le troisième pôle est celui des modes de production et de consommation, les modes de développement industriel et technologique. Enfin, le quatrième pôle est celui de la culture et du monde symbolique. Dans la modernité, c'est la culture dominée par l'esprit scientifique de la Raison et l'idée du Progrès historique, mais aussi de l'individu acteur social porteur de cet idéal du progrès et du développement social.

Dans le contexte de cette modernité émergente, dans les pays occidentaux du Nord, puis par l'effet des colonisations successives, l'Amérique, l'Afrique et certains pays asiatiques, c'est un nouveau rapport qui est introduit entre l'individu et la société. Celui-ci, comme acteur social et historique, est invité à participer à cette construction sociale d'une société libérale, industrielle et

démocratique. L'individu est partie prenante de forces collectives appelées au Progrès social. Dans les nombreux exemples du XIX^e^ et XX^e^ siècle, l'individu est le Héros romantique de la littérature allemande, par exemple dans le roman de formation, la « *Bildung* » (Delory-Montberger, 2000). C'est aussi au XX^e^ siècle, l'individu urbain, l'immigrant, le travailleur ou l'entrepreneur, qui sont les figures de sujets étudiées dans le monde de la sociologie, de l'anthropologie, des sciences humaines plus généralement. Ce sont les grandes institutions de la modernité qui servent de toile de fond pour marquer les parcours dramatiques, marqués par les efforts et les luttes de ces individus en quête de statut social, de pouvoir, de justice, de richesse.

Il y a aussi une face sombre de cette modernité, avatars et déviations profondes du pouvoir de l'État-nation, des inégalités sociales résultant de l'économie libérale et de marché, des libertés niées par la domination : ce sont autant de dimensions d'échec du projet moderne qui vont donner une tout autre signification des rapports de l'individu assujetti à la société. Cela transparaît dans le genre littéraire des récits de vie marqués par la pauvreté et la marginalité (pour un exemple littéraire au Québec, *Bonheur d'occasion* de Gabrielle Roy, 1945) les contextes de guerre, de catastrophes naturelles, de colonisation en Afrique, en Amérique, en Asie… La dimension de survie héroïque ou tragique se retrouve alors souvent dans ces récits. Pensons par exemples aux écrits de Jorge Semprun, de Primo Lévi, d'Anne Frank, modèles du genre dans des situations extrêmes de guerres modernes !

Mais que se passe-t-il depuis une cinquantaine d'années qui nous fait penser effectivement au dépassement ou à l'échec de ce grand projet moderne ? Sommes-nous simplement devant une autre crise, éphémère, un « redéploiement » des forces sociales ou simplement devant une nouvelle étape de modernité ? Il semblerait que les changements soient plus radicaux. Seconde modernité, modernité avancée, postmodernité, hypermodernité, troisième industrialisation sont autant de notions voulant signifier des changements de grande ampleur. C'est aussi une vision radicalement différente de l'individu sujet et acteur social qui prendrait place.

1.3. Une phase postmoderne et la figure d'un nouveau sujet romantique

Quand nous lisons certains écrits fortement inspirés du postmodernisme, de Jean-François Lyotard à Jean Baudrillard, de Zygmunt Bauman à Gilles Lipovetsky ou Michel Maffesoli, nous oscillons entre une vision tragique à la Nietzsche, du Surhomme destiné à remplacer Dieu dont la mort est déclarée, et une vision romantique de l'individu enfin débarrassé des contraintes des Grands Récits modernes (progrès vers une société égalitaire et juste, solution scientifique aux grands problèmes de la nature ou de la société, croissance et richesse etc.), voire de tout grand récit, y compris celui du Surhomme. Car ce qui est en cause dans le discours *post*moderne, c'est l'ébranlement des grandes institutions de la modernité. C'est la remise en cause de la souveraineté politique fondée sur des

règles et des valeurs morales pour tous, la remise en cause des fondements mêmes de la Raison, source de règles universelles, de la Science qui s'impose comme norme de la connaissance et de la vérité. Finalement, c'est la négation d'une implication solidaire des humains dans la visée d'un Progrès matériel et symbolique d'une société juste et démocratique à venir. Le discours postmoderne insiste sur les limites et les échecs de la science, de la morale, de l'État, des grandes utopies politiques devant la complexité des problèmes sociaux et fait appel aux seuls choix et responsabilités individuelles, aux individus sujets et créateurs de leur mode de vie, dans le présent. Ce mouvement de pensée se développe d'abord dans le milieu artistique de l'après-guerre, et trouve en partie son expression dans les diverses manifestations contre-culturelles des années 1960-1970. Certains traits de mai 68 en France représentent peut-être cette tendance, de réaliser maintenant le rêve. La contre-culture californienne de la même époque invoquait aussi cette réalisation « ici et maintenant » de tout désir.

Cette phase postmoderne trouve son écho dans cette montée, à la fin du XX^e^ siècle d'une culture narcissique comme idéologie dominante, se traduisant entre autres dans les pratiques littéraires des biographies et des autobiographies (Lasch, 2000) et dans le mouvement dit de croissance personnelle et des nouvelles thérapies. Ces manifestations expriment la quête d'un sujet romantique autonome, créateur de sa vie propre, à distance de toute institution hétéronome. Le politique étatique et national, le progrès scientifique ou économique, le monde de la raison scientifique sont autant de dimensions devenues arbitraires et lointaines face à cette affirmation d'un sujet désirant et indépendant.

1.4. L'hypermodernité néolibérale et la figure d'un sujet librement assujetti

Une relecture critique des tenants de la postmodernité, parfois réalisée par eux-mêmes, pointe dans une autre direction, non moins troublante : le passage progressif vers une hypermodernité, définie comme l'excès de la modernité. La libération de l'individu, oui, est invoquée, mais suivant un individualisme croissant, rendant en cela même très limité l'exercice de sa liberté ; la valeur de la connaissance scientifique est encore reconnue, mais quand elle devient appliquée et technique ; la gouvernance démocratique est conservée, mais comme exercice supérieur du management des affaires publiques ; enfin, la productivité n'est plus dirigée vers un Progrès lointain de l'humanité, mais vers la consommation et le profit. La logique moderniste n'est pas niée : elle est développée à l'excès comme imposition d'une raison instrumentale dominante et d'un individualisme exacerbé. C'est l'homme unidimensionnel de Marcuse, abrité et soumis à la fois par le règne de la pensée instrumentale.

À la lecture de certains auteurs (Sébastien Charles, Zygmunt Bauman, Gilles Lipovetsky, ou autrement, Bruno Latour, Nicole Aubert, Vincent de Gaulejac), il apparaît que nous entrons en fait dans la modernité au sens fort du terme, rejoignant en quelque sorte le sens étymologique du mot : l'hypermodernité, c'est la modernité qui glorifie le présent, l'intensité, le performatif, sans le

poids du passé, ni l'exigence du futur. Cet opérationnalisme radical se meut au rythme de la consommation des besoins et de la performance de l'action, privilégiant le court terme, au mieux, le moyen terme si des obstacles évidents se posent. Il y a eu sans doute un moment postmoderne dans plusieurs secteurs de nos sociétés, permettant d'affaiblir un peu plus l'imposition des normes universelles ou des grands projets émancipatoires du futur (Taylor, 2007). Ce moment postmoderne aurait ainsi accéléré le passage à l'hypermodernité.

Reprenons notre définition synthétique des quatre pôles de la modernité, suivant cette lecture hypermoderne, nous inspirant en particulier de l'ouvrage de Dardot et Laval (2010). C'est une économie néolibérale qui devient dominante, commandant un État gestionnaire « fort » mais limité au mandat principal d'assurer le développement des libertés individuelles seules nécessaires à un marché libre. Le monde du travail et de l'entreprise est soumis à des impératifs de performance et de concurrence incessante, dans une perspective de mondialisation, soutenu en cela par des progrès technologiques majeurs, ceux de l'informatique et des réseaux de communication, caractéristiques d'une troisième grande phase industrielle[3]. Une culture de consommation domine, sans l'espoir d'un Progrès futur quelconque, mais plutôt axée sur un idéal d'intensité et de jouissance immédiat, du maintenant. L'individu est alors une figure centrale, libre et responsable, seul pour conduire sa vie et faire ses choix ; c'est l'individu-entrepreneur, appelé à choisir sa vie dans toutes ses dimensions pour se réaliser. Mais cet individu est de plus en plus mesuré à l'aune de sa valeur productive, dans la sphère du travail, de la vie privée, de la consommation. Il devient l'élément essentiel d'une économie et d'une gouvernance néolibérale des sociétés marquées par l'idéologie hypermoderne.

Il faudra certes nuancer un portrait aussi schématique. Il s'avère par ailleurs que le contexte actuel des échanges économiques, sociaux et politiques internationaux donne une impulsion considérable à cette thèse de l'hypermodernité néolibérale et néoproductiviste, en particulier par le délitement des interactions fortes, constitutives du modèle industriel et sociétal dominant le XX^{e} siècle. En effet, la mondialisation des échanges et surtout, la globalisation de ces échanges autour d'un primat hégémonique des intérêts d'un néocapitalisme financier (où est-ce enfin le capitalisme ?) ébranlent les liens sociaux définis au sein des sociétés nationales. La dissociation relative du capital, du travail productif ainsi que du marché et de la consommation en est la marque effective. Nous sommes aux antipodes, mais cela se prépare depuis longtemps, du capitalisme propriétaire dirigeant de son entreprise contractant avec ses travailleurs pour un marché local de clients plus ou moins proches (modèle fordiste). La crise de confiance à l'égard du politique et l'affaiblissement des mouvements sociaux sont d'autres signes fréquents liés à la dite crise des « États-nations » et surtout de l'État-

3. La Révolution industrielle ou première industrialisation se situerait dans la période 1750-1850, avec la machine à vapeur, l'usine, le charbon… La seconde industrialisation, 1850-1950, connaît la grande industrie, les nouvelles formes d'énergie comme l'électricité et les machines de plus en plus automatisées.

providence, ce régulateur socialisant. Nous pourrions tout autant énumérer toute une série de remises en causes collatérales touchant les règles morales et l'éthique, les institutions comme la famille, la valeur travail, l'école, etc.

Dans un tel contexte hypermoderne et néolibéral, une pratique autobiographique est aussi très valorisée et dans des formes qui en apparence ressemblent à cette quête narcissique que nous évoquions dans le contexte postmoderne. Mais cet individu « libre », créateur, est plus précisément entrepreneur responsable de sa vie, d'une vie condamnée à être productive et performante. Devenir sujet responsable et en contrôle de sa vie devient une injonction nécessaire à prendre sa place dans la « lutte des places » du social (Gaulejac, 2005).

1.5. Des visions alternatives pour la figure d'un sujet modestement re-créateur du lien social

Deuxième modernité ou modernité avancée, troisième industrialisation : ces notions peuvent aussi être sources d'une vision alternative. Des auteurs comme Anthony Giddens, Jürgen Habermas, Charles Taylor, Alain Touraine et d'autres proposent une autre lecture des rapports entre l'individu et le social. La crise de la modernité peut se traduire, on l'a vu, par la rupture radicale que suggère l'idéologie postmoderne ou, au contraire, par l'emprise totalisante de l'hypermodernité néolibérale ; mais elle peut aussi ouvrir de nouvelles possibilités, ce qui sous-tend cette vision d'une deuxième modernité qui redonne davantage de contrepoids aux dérives néolibérales. Cette seconde modernité s'appuie sur les ressources des nouvelles technologies informatiques et d'Internet, une gestion de l'État qui assure plus efficacement des protections sociales devant des inégalités trop fortes, une liberté de l'individu responsable plus forte, mais inscrite dans des réseaux variés, une société de droit maintenue. Les grandes institutions doivent être plus performantes, certes, mais redéfinies ou reprises sur de nouvelles bases : famille, école, santé, emploi avec un appel majeur à la liberté et à la responsabilité individuelle en lien social avec les autres.

Des travaux comme ceux de Danilo Martuccelli (2010), de François de Singly (2011) et de François Dubet (2009) représentent une variante alternative intéressante, et ce sont des travaux proches des pratiques de récits de vie. D'autres travaux québécois représentent aussi des visions alternatives de la modernité avancée (Desmarais, 2006 ; Mercier et Rhéaume, 2007 ; Otéro, 2003 ; Beauchemin, 2004). Ces travaux remettent profondément en cause toute interprétation qui tente de fonder l'explication des conduites humaines par des facteurs structurels déterministes, que ce soit les grandes institutions modernes de la science, de l'économie, de l'État, de l'entreprise. Inversement, sont autant critiquées toutes les variantes de l'individualisme négatif (de repli narcissique). C'est un plaidoyer pour la société des individus singuliers, expression d'une nécessaire dialectique fondamentale de l'individu et de la société, de la liberté individuelle et du structurel. Les travaux inspirés des pratiques des histoires de vie d'un Vincent de Gaulejac (1999, 2009, 2011) ou de Christine Delory-Momberger (2010) révèlent des positions qui oscillent entre cette vision alternative d'une refondation du

social à partir des liens sociaux d'individus singularisés et l'interprétation au contraire d'un asservissement volontaire accru de l'individu sous l'emprise d'une hypermodernité néolibérale.

1.6. Et si, plus prudemment, la diversité des configurations sociales et individuelles s'imposait ?

Les pratiques des récits de vie et les contextes sociaux évoqués dans les différentes contributions à cet ouvrage introduisent une grande diversité de situations et nécessitent par conséquent une lecture différenciée des rapports entre l'individu et le social. C'est ce que cet ouvrage voudrait permettre d'explorer sous diverses facettes. Nous partons de l'hypothèse, près de celle d'une société singulariste, axée sur la diversité des parcours de sujets et acteurs sociaux qui, pour reprendre l'expression de Martuccelli (2006, 2010) sont soumis à diverses « épreuves » révélatrices de facteurs structurels sociohistoriques. Ces facteurs ne sont pas toujours réductibles à des catégorisations homogènes et totalisantes, soient-elles aussi larges que celle de la modernité, première ou seconde, avancée ou non, de l'hypermodernité néolibérale ou de la postmodernité. Il s'agit de repérer le jeu du travail des sujets et acteurs sociaux dans l'épreuve de contraintes institutionnelles, dans leurs efforts visant à modifier ce rapport aux institutions, institutions qui s'inscrivent certes dans des ensembles plus vastes de diverses figures mouvantes, de la modernité ! Il convient chaque fois de repérer à ce titre les indications plus ou moins explicites des formes de cette modernité, suivant le modèle que nous esquissions plus haut : forme de pouvoir étatique, type dominant d'économie, caractéristiques du monde du travail, culture et institutions des savoirs.

2. Les pratiques autobiographiques, la question de la modernité et les contributions à cet ouvrage

Dans la présentation des pratiques des histoires ou des récits de vie abordées dans cet ouvrage, nous voulons montrer en particulier l'importance du référent sociétal et historique plus global qui traverse les témoignages particuliers que constituent les récits de vie.

Du niveau théorique au niveau méthodologique, en passant par le niveau épistémologique, l'approche biographique permet de développer une grande cohérence dans l'ensemble du processus de production de connaissance. Au niveau théorique, l'approche biographique permet de comprendre les processus d'individualisation spécifiques aux contextes sociétaux inscrits dans les diverses figures de la modernité que nous avons présentées plus haut, contextes vécus différemment suivant les groupes d'acteurs sociaux et leurs situations particulières. L'approche biographique met aussi bien en relief la singularité du sujet-acteur que la diversité des parcours de vie. L'approche biographique comporte

aussi des dimensions politiques et éthiques quand le permet la prise de parole de groupes très divers d'acteurs sociaux, souvent des groupes d'acteurs « sans parole », à qui on ne donne pas volontiers la parole dans l'espace social. De plus, elle permet à ces groupes d'acteurs, individuellement et collectivement, de travailler à la construction de soi et de liens sociaux. Au niveau méthodologique, le matériau (auto)biographique est riche, foisonnant et offre au chercheur comme aux acteurs concernés une grande variété de pistes d'analyse et d'interprétation. Enfin, l'approche biographique met en lumière et favorise l'articulation, l'expression dialectique des rapports entre la singularité radicale des individus dans le mouvement même de leurs interactions nécessaires avec les institutions et les sociétés sources et effets de l'action sociale de tous et toutes.

Bibliographie

Agamben, G. (1997). *Homo sacer. Le pouvoir souverain et la vie nue*, Paris, Seuil.

Aubert, N. (dir.) (2004). *L'individu hypermoderne*, Ramonville Saint-Agne, Eres.

Augé, M. (1992). *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris, Seuil.

Baudrillard, J. (1970). *La société de consommation. Ses mythes, sa structure*, Paris, Denoël, coll. « Folio/Essais ».

Bauman, Z. (2005). *La société assiégée*, Paris, Hachette Littérature, coll. « Pluriel ».

Beauchemin, J. (2004). *La société des identités. Éthique et politique dans le monde contemporain*, Montréal, Athéna Éditions.

Charles, S. (2007). *L'hypermoderne expliqué aux enfants*, Montréal, Liber.

Dardot, P. et C. Laval (2009). *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*, Paris, La Découverte.

Delory-Momberger, C. (2010). *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*, Paris, Téraèdre.

Desmarais, D. (2006). « Parcours biographiques dans l'univers de l'écrit », dans R. Bélisle et S. Bourdon (dir.), *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 115-144.

Dubet, F. (2009). *Le travail des sociétés*, Paris, Seuil.

Frank, A. (2001 [1947]). *Le journal d'Anne Frank*, Paris, Calmann-Lévy.

Gaulejac, Vincent de (2005). *La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, Paris, Seuil.

Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Stanford, Stanford University Press.

Goethe, J.W. (1954). *Les années d'apprentissage de Wilhelm Meister*, Paris, Gallimard, coll. « Folio classique », nº 3077.

Habermas, J. (1988). *Le discours philosophique de la modernité*, Paris, Gallimard.

Latour, B. (1997). *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*, Paris, La Découverte.

Levi, P. (1989). *Les naufragés et les rescapés. Quarante ans après Auschwitz*, Paris, Arcades Gallimard.

Lipovetsky, G. et S. Charles (2004). *Les temps hypermodernes*, Paris, Grasset et Fasquelle.

Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne*, Paris, Minuit.

Maffesoli, M. (1988). *Le temps des tribus. Le déclin de l'individualisme dans les sociétés de masse*, Paris, Meridiens Klincksieck.

Martuccelli, D. (2010). *La société singulariste*, Paris, Armand Colin.

Mercier, L. et J. Rhéaume (2007). *Récits de vie et sociologie clinique*, Québec, Presses de l'Université Laval.

Nietzsche, F. (1947). *Ainsi parlait Zarathoustra*, Paris, Gallimard.

Otero, M. (2003). *Les règles de l'individualité contemporaine. Santé mentale et société*, Québec, Presses de l'Université Laval.

Rousseau, J.-J. (1973). *Les confessions*, Paris, Gallimard.

Roy, G. (1993 [1945]). *Bonheur d'occasion*, Montréal, Boréal.

Semprun, J. (1994). *L'écriture ou la vie*, Paris, Gallimard.

Saint Augustin (1964). *Les confessions*, Paris, GF-Flammarion.

Singly, F. de (2011). *L'individualisme est un humanisme*, La Tour-d'Aigues, Éditions de l'Aube.

Taylor, C. (2007). *Grandeur et misère de la modernité*, Montréal, Bellarmin.

Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*, Paris, Fayard.

PARTIE 1

Modernité, hypermodernité
et approches biographiques

Dans ce qui suit, nous présentons un bref résumé du contenu des textes que nous regroupons dans la première partie sous le thème des enjeux de l'hypermodernité définie ici comme idéologie dominante, ceux qui nous replongent dans la grande histoire de la modernité, et ceux, enfin, qui esquissent une perspective « contre-idéologique », que nous pouvons relier à une « seconde modernité ».

1. Les enjeux de l'hypermodernité

Le premier texte dégage explicitement la perspective de l'hypermodernité néolibérale, telle que nous l'avons définie, en mettant l'accent sur les effets des grands changements sociétaux sur la « production » d'une figure possible du sujet qu'est l'individu hypermoderne. Le second texte reprend cette large thématique en l'inscrivant dans la dynamique actuelle, au Québec, de la gouvernance des institutions publiques, montrant les enjeux politiques liés à la réingénierie de l'État et à la Nouvelle gestion publique.

1.1. L'hypermodernité, une vision des rapports entre la société actuelle et l'individu

Le texte de Nicole Aubert, « La conquête de soi dans la société hypermoderne », plante le décor premier de cet ouvrage en situant la question de l'individu et du sujet au sein des transformations sociohistoriques qui caractériseraient notre monde actuel. Notons que les références de l'auteure se fondent principalement sur des travaux de recherche dans les grandes entreprises performantes, et ce, dans des pays occidentaux. Au développement de sociétés dites hypermodernes correspond l'émergence d'un individu type, hypermoderne. L'hypermodernité, c'est le régime de l'excès, d'abord celui du néocapitalisme et de la mondialisation, soutenu par les technologies de l'information et de la communication qui introduisent un nouveau rapport au temps et à l'espace, aux autres, à soi. Accélération du temps et urgence d'agir, rapports fluides et éphémères avec autrui, hyperactivité de l'individu flexible et polyvalent en sont les principales manifestations. Cet « individu en excès », première figure de l'hypermoderne, est pleinement responsable de lui-même, sans cadre sociétal stable sur lequel s'appuyer. Mais il peut le faire quand les ressources économiques, sociales, culturelles sont là. Sinon, et c'est l'autre figure opposée de l'hypermodernité, celle de l'individu en manque, par défaut, qui se retrouve en grande marginalisation sociale. Comment situer les pratiques du récit de vie dans ce contexte d'hypermodernité ? Il peut être une voie de « réappropriation » d'une identité de sujet-acteur social aussi fragile et fuyante soit-elle. Il peut aussi ne représenter qu'une voie « illusoire », qu'une simple inflation « du petit récit de soi », vu comme source autosuffisante de la création du sens et de l'identité individuelle. Tout au long de ce livre, ce questionnement sera repris : de quelle société parlons-nous ? Quelles figures de l'individu ou du sujet sont-elles mises en cause ? Quelle portée donner aux diverses pratiques des histoires de vie dans la production sociale des individus ?

1.2. L'hypermodernité et la Nouvelle gestion publique : quand l'histoire de vie permet le politique

Le texte d'Isabelle Fortier, « Le récit de vie, l'identité narrative et l'éthos public dans le contexte de la Nouvelle gestion publique et de la modernité radicale », reprend en quelque sorte, sur la base d'une recherche réalisée auprès de cadres gestionnaires de la fonction publique du Québec, la problématique lancée par Nicole Aubert, en la resituant au cœur de l'agir politique. En effet, ce texte pourrait aussi s'intituler : « La difficile conquête de soi comme condition de survie de l'éthos public dans des institutions dominées par l'hypermodernité ou la modernité radicale. » Le soi dont il est question ici est celui de gestionnaires partagés entre les injonctions nouvelles des décideurs politiques animés par le souci principal d'une gestion d'inspiration néolibérale et l'éthos public, d'un service public enraciné dans les fondements de la démocratie pour tous. L'auteure montre bien les termes de cette tension entre l'arrivée du « Nouveau management public » et la construction historique de l'éthos public, éthique du bien commun. S'appuyant ensuite sur plusieurs auteurs contemporains (Giddens, Martuccelli,

Ricœur), elle montre comment la construction identitaire des individus est inséparable du contexte sociohistorique des institutions justes et qu'elle repose aussi sur le travail réflexif et actif de l'individu sur soi. En ce sens, et cela permet d'établir le lien avec le message principal du présent ouvrage, le développement d'une identité narrative, au sens de Ricœur, est un élément possible de résistance et d'affirmation éthique pour l'individu sujet et acteur social devant les forces nouvelles d'instrumentalisation de l'agir humain telles qu'on peut les retrouver dans des sociétés de modernité radicale ou hypermodernes. Mais cette reconstruction identitaire n'est pas simple, dans le contexte de l'hyperindividualisme qui représente l'une des caractéristiques majeures de l'hypermodernité. Le travail autobiographique peut dévier aussi dans l'exacerbation d'un moi illusoire, coupé des exigences des solidarités collectives et de l'action publique, du politique au sens noble du terme.

2. Le développement de la modernité et ses figures historiques

Deux autres textes nous plongent, par contraste, dans les grands développements sociaux d'époques différentes. Un premier texte, partant de l'analyse de matériaux à la fois historique et autobiographique, fait état de deux expériences, l'une dans la découverte du Nouveau Monde qui nous situe, dans un contexte de colonisation du Canada au XVII^e^ siècle, à l'aube de la modernité occidentale, l'autre, toujours dans un contexte de colonisation, mais dans un pays asiatique, dans la modernité du XIX^e^ siècle et du début du XX^e^ siècle. Dans les deux cas émerge la figure de la femme ou de l'homme moderne, porteuse de progrès et de développement. Sans évoquer directement la notion de modernité, c'est quand même ce rapport dialectique entre les « histoires » ou récits individuels et la grande Histoire qui permet de montrer la pénétration des grands changements sociaux jusque dans les récits de l'intimité ou du témoignage individuel. Plus globalement, ces textes montrent toute la relativité des récits de vie ou des biographies quand ils sont resitués dans la temporalité longue de l'histoire. Un deuxième texte, fondé sur l'analyse de « récits de voyage », forme autobiographique littéraire, dégage la représentation de ces « touristes » occidentaux de « bon rang », premiers représentants peut-être des colonisateurs modernes, venus de France, qui découvrent les vertus mais surtout les déficiences culturelles et politiques des sociétés dites prémodernes ou traditionnelles qu'ils visitent. Le récit du voyageur exalte la figure exemplaire de l'homme moderne, porteur de civilisation, à l'image de sa société d'origine.

2.1. Le rapport à la temporalité : l'articulation de l'Histoire avec les histoires singulières

Le texte écrit par Françoise Deroy-Pineau et Céline Yelle s'intitule « La démarche autobiographique et l'Histoire ». Il s'agit dans ce texte, d'une réflexion tant épistémologique que méthodologique, à l'aide de deux exemples, sur les rapports

qu'entretiennent entre elles la petite histoire, celle des récits individuels, et la grande Histoire, celle de groupes sociaux, à des époques et dans des contextes donnés. Le premier, l'histoire de *Marie de l'Incarnation, Marie Guyart, femme d'affaires, mystique, mère de la Nouvelle-France (1599-1672)*, fait référence à une publication de Françoise Deroy-Pineau (2008). Le travail d'analyse fait état de la méthode avec laquelle Françoise Deroy-Pineau a revisité la petite histoire de cette femme, déjà présente dans la grande Histoire, mais sans que l'on ait accordé d'attention à plusieurs aspects de sa vie. En confrontant les textes fondateurs écrits par Marie Guyart et les recherches des historiens sur cette époque où elle a vécu, l'auteure fait ressortir des éléments de la quotidienneté passés sous silence, ou encore certains types d'activités et d'actions entreprises par Marie Guyart qui étaient restés dans l'ombre. Ainsi, entre autres, c'est un fil de la trame de la vie des femmes de cette époque qui est tissé dans la grande Histoire à partir de l'histoire de cette femme singulière.

Le second exemple porte sur l'ouvrage de Jacqueline Olivier-Deroy et Françoise Deroy-Pineau, *Cœur d'enfance en Indochine*, publié en 2006. Il s'agit dans ce cas-ci de reconstruire l'histoire de gens ordinaires à partir des légendes familiales qui étaient véhiculées sur quelques générations et qui n'avaient jamais été mises à l'épreuve de la réalité. Ce récit se situe dans la grande Histoire à l'époque de l'envoi des Français en Indochine au milieu du XX^{e} siècle. Si les légendes éclairent les circonstances singulières vécues par les personnages, les recherches dans les archives permettent de clarifier plusieurs confusions qui s'étaient glissées dans les récits transmis oralement dans la famille.

Les réflexions qui suivent sont alimentées par le débat qui a suivi la conférence et portent principalement sur les rapports dialectiques qu'entretiennent la grande Histoire et la démarche biographique. La question des sources, entre la recherche de données objectives dans les archives et les données subjectives des récits personnels ou familiaux, est soulevée. On soulève aussi celle de la temporalité entre les vies courtes des individus et la plus longue portée de la grande Histoire. Enfin, la question de l'interprétation qui nourrit la grande Histoire à partir des récits est abordée, tout comme le fait que les récits sont éclairés par le contexte plus large dans lequel ils se déroulent. Ce qui invite à ne pas oublier que le travail des historiens sur la grande Histoire, même s'il puise à des sources objectives et s'appuie sur des faits, porte toujours la trace d'une interprétation selon l'angle ou les thématiques que l'historien choisit d'éclairer.

Ainsi, d'une manière générale pour la réflexion sur les histoires de vie, ce texte soulève les enjeux de polarité entre l'objectivité/la subjectivité ; la singularité/l'universalité ; le particulier/le général ; le moteur/les effets d'un travail biographique.

Il est intéressant par ailleurs de noter, par rapport à notre thématique générale, que la première étude rapportée, sur Marie de l'Incarnation, parle aussi d'un contexte, celui de la société française prémoderne dans sa structure politique royale, et de l'emprise de la religion, modernisante dans ses projets de colonisation, avec ce biais des rapports de supériorité entre la société d'origine

et ces « sauvages » à convertir. Le regard de la chercheuse, et cela n'est peut-être pas suffisamment souligné, est de montrer le côté très moderne d'une femme singulière, héroïque, affranchie dans sa vie quotidienne et ses choix personnels. Ce constat de la liberté et de l'autonomie relatives de Marie Guyart permet à la fois de faire voir que l'individu n'était pas nécessairement complètement assujetti aux institutions dominantes. Il trahit aussi le point de vue de l'analyste aujourd'hui découvrant ces marges de manœuvre du parcours individuel.

Nous pouvons souligner dans la seconde étude un lien plus net avec un contexte de modernité bien installé dans la société d'origine, la France, et la colonisation d'un pays asiatique, marquée par les armes et le commerce. Il est intéressant de voir émerger le roman familial d'un héros moderne typique, contribuant au développement d'une société et la place plus modeste que lui redonne l'examen plus attentif des faits, sans pour autant vraiment modifier cette construction héroïque, considérant que seuls les individus changent.

Le second texte, de Valérie Géonet, docteure en histoire contemporaine à l'Université de Namur en Belgique, s'intitule « Le potentiel heuristique des récits de voyageurs en histoire : l'exemple de la représentation des Arabes au travers des récits de voyageurs francophones en Palestine (1799-1948) ». Cette analyse, effectuée dans le cadre d'une thèse de doctorat en histoire, porte sur l'étude de 62 récits de voyageurs dans le contexte et l'époque donnés dans le titre du texte. L'auteure y examine, dans toute sa complexité, le rapport à l'Autre que rend saillant l'expérience du voyage et qui révèle non pas tant les caractéristiques d'une culture à découvrir qu'une mentalité de la société d'origine des voyageurs. Le passage sur la représentation apporte un bel éclairage sur les enjeux identitaires portés par la rencontre de l'Autre. Soit que cet Autre est utilisé comme « repoussoir » qui permet, à partir du manque, de la comparaison en plus et en moins, de se définir *a contrario*, avec hiérarchisation à la clé, soit cet Autre permet de mettre en évidence non pas le manque, mais ce qui a été perdu, manqué, ce qui déçoit dans sa propre société.

Un jeu de miroir identitaire anime ces reflets des sociétés tout autant en amont qu'en aval du moment même du voyage et de la publication du récit. Ainsi, en amont, tant les caractéristiques socioculturelles, les compétences linguistiques, les connaissances qui sous-tendent les opinions des voyageurs narrateurs, que les raisons ayant motivé le voyage teintent le regard porté. De plus, le point de vue des voyageurs reflète souvent leur appartenance de classe dans des sociétés dites prémodernes ou en début de modernisation, sociétés en pleine phase de colonisation de pays nouveaux. En aval, la liberté d'expression, liée au genre littéraire adopté, le récit de voyage, permet la richesse du récit mais soulève des questions sur les intérêts de l'auteur (et de l'éditeur), son désir de protéger son intimité, le caractère partiel de ce qu'il a pu voir ou dont il se souvient, et enfin le filtre émanant du contexte sélectif de ceux qui publient à cette époque. Les témoignages sont marqués par les conditionnements liés à la pensée dominante d'une époque et d'une société donnée, mais ils peuvent aussi contribuer à transformer les idées reçues. Les perceptions subjectives qui animent la réalité vécue

et racontée par le voyageur n'expriment pas tant l'appréhension de l'Autre tel qu'il est perçu par le regard extérieur, que le rapport que celui-ci entretient avec cette réalité vécue, transposée dans sa narration.

Quoique le récit de voyage demeure en marge de l'approche autobiographique, et plus proche d'une création littéraire, il reste que celui-ci a un potentiel heuristique qui tient justement à la liberté d'expression d'une subjectivité qui se révèle en tant que reflet d'une culture et d'une époque qui teinte le regard porté sur l'« étranger ».

Est mise en évidence de façon particulière dans le récit de voyage, la tension entre véracité et fiction, ambitions pseudo-scientifiques et style romanesque, entre « le charme et la vérité d'un roman ». A beau mentir qui vient de loin et ainsi, la distance, tant du narrateur mais surtout du lecteur, par rapport à la réalité commentée permet à cette « imagination vagabonde » de faire du chemin et de combler une distance que rien ne vient contrecarrer.

Ce texte éclaire par contraste une autre phase, celle de la modernité naissante, des idées de savoirs savants supérieurs, de mœurs plus « civilisées ». Il est intéressant de voir comment la modernité s'est dressée comme un mur entre les peuples et les civilisations. Outre la dimension politique inhérente aux grands mouvements de colonisation qui est évidemment sous-jacente, ce regard porté sur les sociétés dites moins « avancées » comme étant primitives, voire arriérées, fait de leur contact à la nature et leurs modes de vie un renvoi à l'animalité perçu comme en deçà ou en dehors du registre culturel. Si aujourd'hui, on transpose cette réflexion sur les visées de démocratisation du monde, on peut y voir un éclairage sur l'actualité et ces prétentions de supériorité de la modernité occidentalisée. Cette étude pourrait-elle éclairer la situation actuelle au Proche-Orient montrant, à partir de ces récits de voyage, les préjugés déjà à l'œuvre, à cette époque, de l'arabité et de l'islam ? Par ailleurs, nous sommes en l'espèce loin des perspectives hypermodernes et plus proches de la « tradition moderniste » ethnocentrique. Notons que l'auteure ne soulève pas explicitement ce biais ethnocentrique.

3. Les histoires ou récits de vie collectifs et le lien social dans la « seconde modernité »

Les deux textes réunis sous cette rubrique sont d'une autre nature, puisqu'il s'agit d'histoires de vie de collectivités, par le contexte sociétal évoqué. En effet, ces récits font état d'expérience de « résistance » de petits collectifs, certes, de regroupements citoyens qui luttent pour la défense de droits sociaux collectifs et la reconstruction d'un lien social solidaire. Nous pouvons les situer comme des expressions exemplaires d'une contre-idéologie de seconde modernité, d'une affirmation renouvelée des valeurs les plus structurantes de la modernité : vie démocratique, production collective, valeurs communes, liberté de sujet et d'acteur social. Les actions collectives à l'origine de ces récits témoignent de

l'opposition des acteurs locaux aux conséquences de pratiques « hypermodernes », pensées par des décideurs experts en développement, conduisant à la marginalité nombre de citoyens qui s'inscrivent mal dans des exigences de productivité optimale.

3.1. L'individu social : les histoires de vie ou récits de vie collectifs et le lien social

Deux textes, celui de Jacques Rhéaume, « Le récit de vie collectif : enjeux théoriques, méthodologiques et éthiques » et celui de Marijo Coulon, « L'histoire de vie collective, une chaîne d'humanité », présentent des expériences de récits de vie collectifs ou de collectivités, comme champ spécifique de développement des histoires de vie. Après quelques clarifications des termes, Jacques Rhéaume précise les modalités du dispositif des récits de vie collectifs, portant en particulier sur des expériences françaises rapportées par Marijo Coulon et Catherine Liabastre, mais qui évoquent des expériences similaires réalisées au Québec. Dispositif d'enquête, de formation et de mobilisation, le récit de vie collectif s'inscrit dans le cadre plus large de l'éducation populaire et d'un travail de conscientisation ou d'*empowerment*, de facilitation d'un pouvoir d'agir des individus membres d'une collectivité locale, pouvoir d'agir en devenant davantage acteurs sociaux. Cela suppose un travail d'accompagnement critique, entre chercheurs et participants, un échange dialogique des savoirs, un recours à la reconstruction d'une mémoire vécue tournée vers l'avenir. Cela n'est pas sans présenter des limites liées aux exigences de la démarche, à sa durée, à l'incertitude des engagements.

Le second texte, celui de Marijo Coulon, approfondit une démarche du récit de vie collectif impliquant la production d'une œuvre d'écriture. L'histoire collective qui s'écrit est définie dans le cadre de la lutte spécifique des collectivités locales contre la fragmentation et la perte de liens sociaux, accentuées par le contexte de sociétés hypermodernes, caractérisées par la perte du sens historique, l'instrumentalisation du travail de la pensée et le primat accordé à l'évaluation des résultats mesurables dans l'intervention sociale. En effet, dans les cas rapportés, des changements sociaux (destruction d'habitats, relocalisation, désindustrialisation) sont vécus au départ comme des fatalités d'un présent sans passé ni avenir, affectant une population largement désorganisée. La démarche d'une écriture participative, avec des témoins auteurs de récits et des auteurs rédacteurs de ces récits, animés par des chercheurs et des formateurs est déjà action de transformation de la parole à l'écrit, de la production individuelle à la production collective. Démarche d'expérience démocratique, l'écrit collectif franchit les frontières entre le récit et l'écrit ordinaires et le monde de l'exigence littéraire, du souci du contenu à celui de la forme. L'art de l'écriture constitue une médiation complexe entre le devoir de mémoire et la part de fiction créative, la fidélité au récit oral et la lisibilité accessible au lecteur éventuel, la description et la « charge » poétique ou dramatique. L'essentiel réside

toutefois dans ce travail long et patient, dans la qualité de la démarche participative et de liaison entre des individus devenus davantage sujets et acteurs de leur situation de vie.

Ces études de récits de vie de collectivités sont marquées par le souci premier d'individus associés à des projets collectifs et démocratiques d'action, d'inspiration nettement liée à des valeurs de la modernité. Mais le contexte sociétal dans lequel se réalisent ces recherches autobiographiques d'intervention est, lui, lié à des caractéristiques hypermodernes et néolibérales, de rationalisation des espaces urbains aux économies de services publics pour une productivité générale accrue.

Chapitre 1

La conquête de soi
dans la société hypermoderne

Nicole Aubert

Dans ce texte, nous tenterons de dégager les principales caractéristiques de ce que nous appelons la société hypermoderne, représentative de notre époque de modernité avancée. Puis nous nous interrogerons sur la fonction que remplissent les récits de vie et nous essaierons de montrer comment ils s'inscrivent dans une problématique de reconquête de soi, un soi mis à mal par les excès de la société hypermoderne.

Mais d'abord, pourquoi parler d'*hypermodernité*? En utilisant ce terme, nous mettons l'accent sur le constat d'une exacerbation, d'une radicalisation, voire d'une sorte d'« emballement » de la modernité. *Hyper* est en effet une notion qui désigne le trop, l'excès, l'au-delà d'une norme ou d'un cadre. Elle implique une connotation d'excès et d'intensité, de dépassement constant, de maximum, de situation limite (Aubert, 2004).

Ce sont précisément ces caractéristiques que nous retrouvons dans la société hypermoderne, fruit de la mondialisation de l'économie et des exigences toujours plus fortes de performance, d'adaptabilité, de réactivité qu'elle induit. Tout y est en effet exacerbé, poussé à l'excès, à l'outrance même, tout y est « hyper », qu'il s'agisse de la concurrence, du profit, de la recherche de jouissance, de la violence ; on parle ainsi désormais d'hyperconsommation (Lipovetsky, 2003), mais aussi d'« hyperterrorisme » (Heisbourg, 2001) ou d'« hypercapitalisme » (Aries, 2007), voire de l'« hyperprésident » dont s'est dotée la France, un président dont l'omniprésence excessive et l'activisme effréné s'inscrivent dans cet « au-delà de la norme » que nous évoquions plus haut.

Mais la société hypermoderne est aussi une société de l'éphémère, du court terme, de la rentabilité immédiate. Elle a vu l'émergence d'un nouveau rapport au temps, engendré par l'avènement du capitalisme financier et par la révolution survenue dans les technologies de la communication, impliquant une obligation de réagir instantanément et entraînant une impossibilité de vivre des valeurs de long terme. Accompagnant ce nouveau rapport au temps, ce sont un nouveau rapport aux autres et un nouveau rapport à soi qui émergent à leur tour. C'est à partir de ces trois registres que nous tenterons d'appréhender le contexte dans lequel vivent les individus hypermodernes et le besoin qu'ils peuvent avoir, face à l'extrême accélération/fluidité/mobilité de la société dans laquelle ils vivent, de mieux comprendre l'unité et le sens de leur vie au travers d'un récit leur permettant d'en restaurer l'histoire et la signification.

1. Un rapport au temps marqué par l'accélération

Depuis les débuts de l'ère capitaliste, notre rapport au temps a fait l'objet d'une accélération continue. Celle-ci s'est cependant singulièrement radicalisée cette dernière décennie. Nous sommes ainsi passés d'une période où nous étions soumis au temps, où nous nous insérions dans les contraintes du temps – sans violence – à une période où nous ne voulons plus seulement aller toujours plus vite mais où nous voulons aussi dominer le temps, presque le posséder, pour en tirer le maximum de profit. Pour saisir l'ampleur de cette mutation, il suffit d'observer l'évolution des métaphores les plus courantes que l'on emploie à propos du temps. À côté des métaphores les plus couramment employées – celles qui font référence à l'idée de « flux » et de « fuite » du temps (le temps « s'écoule », le temps « passe », le temps « fuit ») ou qui ont trait à la notion de possession et de rentabilité (« avoir du temps », « manquer de temps », « perdre son temps », « gagner du temps », « le temps c'est de l'argent ») – a succédé depuis une quinzaine d'années un troisième type de métaphores qui ont envahi tout le champ des représentations contemporaines à propos du temps. Beaucoup d'analyses économiques ou sociales font dorénavant état de la *contraction* du temps, de l'*accélération* du temps, de la *compression* du temps, induites par la mondialisation et le fonctionnement « en temps réel » de l'économie et des marchés financiers. Et, de fait, ce nouveau rapport au temps a un double fondement : économique et technologique. Il est le produit d'une part de l'avènement d'une économie régie par la dictature du capitalisme financier (avec des marchés financiers s'ajustant à la minute), d'autre part de la révolution survenue avec les technologies de la communication qui ont instauré l'instantanéité dans les échanges.

Bien sûr, ce sont les individus – et non le temps – qui accélèrent, se contractent et se compriment toujours plus pour répondre aux exigences d'une économie régie par la dictature des marchés financiers et d'une société exigeant des performances toujours plus poussées et immédiates. La perception de ce changement est particulièrement vive dans l'univers professionnel où l'on parle d'obligation d'« hyperréactivité immédiate » et de « réponse dans l'instant », dans un contexte d'« urgence permanente ». En fait, avec l'avènement des nouvelles

technologies de la communication (courriels, téléphones cellulaires, Internet) et le triomphe du capitalisme financier fondé sur une exigence de rentabilité à court terme, ce sont trois façons nouvelles de vivre le temps qui sont apparues : l'*instantanéité*, permise par ces technologies, l'*immédiateté* qui découle de cette possibilité d'avoir la réponse dans l'instant et qui concerne le délai d'exigence du résultat, et enfin, l'*urgence* qui imprègne dorénavant tout le mode de vie et d'action des entreprises, une urgence considérée comme indispensable pour répondre aux nouvelles exigences d'une compétition économique qui a basculé dans le champ du temps : c'est dorénavant en gagnant du temps que l'on gagne de nouveaux marchés.

Si l'on s'interroge à présent sur l'effet que ce nouveau rapport au temps produit sur les individus, le bilan semble assez contradictoire : en considérant le premier visage de la temporalité contemporaine, celui de l'instantanéité, on pourrait avoir le sentiment qu'à l'épaisseur du temps d'autrefois, à sa pesanteur parfois, auraient succédé une volatilité du temps, une légèreté totale, presque une abolition de ses contraintes. Avec les nouvelles technologies de la communication, l'individu a en effet le sentiment de s'approprier le temps, d'en être maître, d'en déjouer les pièges, de jongler avec lui. En un mot, d'être, en partie au moins, affranchi des contingences de l'espace et du temps, puisqu'il peut désormais être là, joignable, sans être localisable en un endroit précis, et régler une quantité de problèmes sans bouger de chez lui. D'où un sentiment d'ubiquité existentielle, une impression de pouvoir être partout à la fois en tenant la terre entière au bout de son téléphone cellulaire ou de son ordinateur, la sensation d'être « maître du temps ».

Mais ce premier visage du temps contemporain a son revers : avec l'avènement du règne de l'urgence, aboutissement de la logique d'accélération forcenée inhérente au système capitaliste, surgit une sorte de violence du temps (Laïdi, 2000) dont on voit les effets dans l'entreprise, comme dans la société. Tout se passe désormais comme s'il ne devait plus y avoir d'écart entre l'injonction à agir et l'acte qui doit en découler : « *Mon patron me demande quelque chose, je dois lui apporter la réponse dans l'instant* », expliquent ainsi bon nombre de cadres (Aubert, 2003, p. 32). Désormais contraints de faire toujours plus de choses en toujours moins de temps, beaucoup vivent dans un climat d'urgence permanente où ils ne parviennent plus à établir la hiérarchie des priorités. Ils évoluent dans un contexte où tout est considéré comme « hyper-urgent » et où ils doivent « hyper-réagir » très vite, un contexte où on leur demande seulement de « fonctionner », de fonctionner vite et bien, sans état d'âme, et de se mettre sous pression pour être rapidement rentables. D'où l'émergence d'un type de pathologies que l'on pourrait qualifier de pathologies de l'« hyperfonctionnement » ou encore de pathologies de la « surchauffe », dans lesquelles certains individus finissent par fonctionner, dans l'univers professionnel, comme des « piles électriques qu'on ne peut pas débrancher » ou qui « tournent en rond, comme un embrayage ou une boîte de vitesse qui tourne dans le vide » ou encore qui « pètent les plombs » (Aubert, 2003, p. 143). Là encore, les métaphores parlent d'elles-mêmes et traduisent une sorte de confusion homme-machine, produite

par le nouveau contexte économico-temporel. Sommés de réagir de manière toujours plus rapide pour gérer un télescopage permanent d'actions ou de réponses à apporter dans l'instant, certains finissent par fonctionner sur leur seule dimension « énergétique », comme une machine dont, à certains moments et du fait d'une surchauffe prolongée, les branchements ou les connexions sauteraient brutalement, comme sous l'effet d'un gigantesque court-circuit.

2. Un rapport aux autres marqué par l'éphémère

À l'instar de ce qui se passe sur le plan économique, un nouveau type de rapport aux autres se met en place. Un rapport aux autres fait de relations rapides, flexibles et éphémères, qui sont l'expression de l'horizon à très court terme, mais aussi de la fluidité, de la flexibilité des systèmes économiques contemporains qui imposent l'immédiateté, l'instantanéité des relations, mettant à l'écart l'éventualité, voire la capacité d'engagement dans le temps.

Le sociologue américain Richard Sennett souligne ainsi l'impossibilité de vivre des valeurs de long terme – fidélité, engagement, loyauté – dans une société qui ne s'intéresse qu'à l'immédiateté et dans laquelle les exigences de flexibilité généralisée empêchent d'entretenir des relations sociales durables et d'éprouver un sentiment de continuité de soi, le tout au sein d'entreprises constamment disloquées et restructurées (Sennett, 2000). Décrivant la culture du nouveau capitalisme « flexible » (Sennett, 2006), il montre ainsi comment l'entreprise, devenue une « institution à grande vitesse », privilégie une culture de la réactivité extrême et de l'adaptabilité permanente, au détriment de la compétence longuement accumulée, de la culture de métier et de la loyauté professionnelle qui ne constituent plus des valeurs dans un monde où les techniques évoluent sans cesse et où il faut créer sans cesse de nouveaux besoins :

> une organisation dont le contenu change constamment requiert une capacité mobile de résoudre les problèmes ; s'impliquer profondément dans un problème quelconque serait dysfonctionnel puisque les projets s'arrêtent aussi brusquement qu'ils commencent […] Le talent social que nécessite une organisation flexible est la capacité de bien travailler avec d'autres dans des équipes éphémères […] « Je peux travailler avec n'importe qui » est la formule sociale du potentiel. Peu importe qui est l'autre ; dans les entreprises à changement rapide, cela ne saurait avoir la moindre importance (Sennet, 2006, p. 104-105).

Ces nouvelles exigences ne sont pas sans conséquences : d'une part, les qualités exigées sont une source d'angoisse « parce qu'elles démunissent la masse des travailleurs. Sur le lieu de travail, elles produisent des déficits sociaux en termes de loyauté et de confiance informelle, elles érodent la valeur de l'expérience accumulée » (Sennet, 2006, p. 104). D'autre part, les pressions exercées pour obtenir des résultats rapides étant trop intenses, « l'angoisse du temps pousse les gens à effleurer plutôt qu'à s'attarder » (Sennet, 2006, p. 104). Il en résulte pour beaucoup le sentiment d'être acculé à un travail médiocre et d'être empêché de cultiver ses talents (Sennett, 2006).

Comme en écho à ce modèle économique fondé sur le court terme et le changement permanent, un nouveau type de relations se mettent en place, dans lesquelles les engagements durables et profonds s'effacent devant des rencontres brèves, éphémères et interchangeables, des rencontres qui cessent aussi vite qu'elles ont commencé (Pountain et Robbins, 2001). Les liens sociaux sont plus nombreux qu'auparavant, plus faciles à établir plutôt, mais ils sont aussi plus fragiles, infiniment plus éphémères et marqués par la compression du temps que nous évoquions plus haut. Le domaine des relations amoureuses en est un exemple particulièrement éloquent : à côté de l'apparition des *speed dating* au cours desquels chaque partenaire ne dispose que de sept minutes pour séduire et accrocher un partenaire, l'explosion des rencontres sur Internet apparaît comme l'une des expressions les plus emblématiques du « marché » amoureux contemporain : de plus en plus de connexions et de rencontres possibles, sans commune mesure avec le nombre de partenaires qu'un homme ou une femme pouvait, jusqu'à il y a peu, rencontrer à l'échelle de toute sa vie, mais pour un amour que Zygmunt Bauman (2004, p. 84) qualifie de « liquide », fait de relations que l'on veut à la fois sûres et intenses mais aussi révocables à tout moment :

> La conclusion à la demande instantanée, sans crise, sans dénombrement des pertes ou des regrets, constitue l'avantage majeur des cyber rencontres. Une réduction des risques, alliée à l'évitement de la clôture des options est tout ce qui reste du choix rationnel dans un monde aux occasions fluides, aux valeurs changeantes et aux règles éminemment instables.

Dès lors, privé du temps et de la durée qu'exigent les sentiments, l'individu hypermoderne peut-il encore éprouver autre chose que des sensations ? Sentir peut-il encore être de l'ordre du sens et du sentiment, inscrits dans la durée et ne tendrait-il pas maintenant à se confondre avec la seule sensation, celle qui est éprouvée dans le flux ininterrompu des événements et des changements dans lesquels l'individu est désormais plongé (Haroche, 2002, 2004) ? C'est bien la conclusion à laquelle en est arrivé Michel Maffesoli (2004) qui observe que, chez toute une partie des individus contemporains, la jouissance du sentir, de l'émotion partagée, a clairement supplanté la recherche d'un engagement dans des sentiments durables.

Mais ce nouveau rapport au temps n'entraîne pas seulement un nouveau rapport aux autres, il entraîne aussi un nouveau rapport à soi-même, un rapport à soi marqué par l'excès, comme si l'enveloppe du temps était devenue trop étroite pour l'individu et qu'il s'agissait de la forcer en permanence pour y faire entrer le maximum de ses désirs, de ses aspirations, de sa volonté de réalisation ou de sa quête de jouissance.

3. Un rapport à soi marqué par l'excès

Si l'on considère les différentes formes qu'a revêtues, au cours de l'histoire, l'idéal social du rapport à soi-même, on peut dire que, d'un *idéal d'accomplissement de soi* prévalant sous l'Antiquité et sous-tendu par la représentation d'un monde

fini et une idée de la nature incarnant l'ordre et la limite, l'on est passé, avec l'avènement de la modernité et les grandes découvertes astronomiques ouvrant sur l'infini du monde, à un *idéal de progrès de soi* puis de *dépassement de soi*. À *l'homme de la juste mesure* de l'Antiquité, soucieux d'accomplir ses potentialités dans le respect de l'ordre du monde, a ainsi succédé *l'homme perspectif* (Laïdi, 2000), capable de se projeter dans une perspective de progrès, le dépassement des limites du monde rendant conceptuellement possible le dépassement de soi (Queval, 2004).

Ce n'est cependant que durant les dernières décennies du XX^e^ siècle, avec l'avènement de l'hypermodernité, que le dépassement de soi deviendra non plus l'idéal, mais la norme. C'est alors en effet qu'apparaissent cette idée qu'il faut se surpasser sans cesse, cette injonction à aller toujours plus loin, plus vite, plus fort, à travailler sans répit pour être « le meilleur ». Le rapport à soi-même prend alors la forme du *dépassement de soi.* Mais le modèle du dépassement de soi a aussi son envers : l'*excès de soi*, un excès aux antipodes de la notion de juste mesure et de juste milieu qui prévalait sous l'Antiquité (Aubert, 2006). Il correspond à un individu qui subit des injonctions de performance de plus en plus poussées, se traduisant pour lui par un excès de stress, de sollicitations, de pressions. Un individu qui se débat dans un rapport au temps si contraignant qu'il en devient un *homme instant* (Aubert, 2003), tellement absorbé dans les contingences de l'immédiat, tellement enfermé dans une temporalité ultra-courte, qu'il vit dans un rapport compulsif à l'instant présent, sans plus vraiment pouvoir ni vouloir se projeter dans le futur. Un individu qui, en quête de performances toujours plus grandes, se brûle dans l'hyperactivité et qui, devenu à lui-même sa propre référence, développe des conduites extrêmes, dites « à risque » (toxicomanie, sports extrêmes…) dans lesquelles, outre une quête des rares limites qui restent, celles du corps par exemple, c'est aussi une recherche de sens qui se fait jour, un sens que ne donne plus l'ordre social (Le Breton, 2002). C'est à une sorte de transcendance de lui-même que procède l'individu, comme si la défaillance des sources de sens traditionnelles – religieuses ou idéologiques – le contraignait à se prendre lui-même comme source de sens, à devenir à lui-même son propre dieu intérieur (certains parlent ainsi d'un « Dieu *instantané*, qui fait partie de soi »), un Dieu « sur mesure », pourrait-on dire, qui aurait pris la place du Dieu unique et tout-puissant des religions traditionnelles.

Cet individu qui vit dans le dépassement de soi et l'excès, cet individu « par excès », pour reprendre l'expression de Robert Castel, est aussi un individu largement pourvu de tous les supports économiques nécessaires pour pouvoir s'exprimer pleinement en tant qu'individu. Il constitue, à ce titre, un des pôles de l'individualisme contemporain. À l'autre extrémité, l'individu « par défaut », décline son identité en termes de manque : manquant « de considération, de sécurité, de biens assurés et de liens stables » (Castel, 1996, p. 465), c'est un individu « par défaut de cadres », parce qu'il n'a pu entrer ou qu'il a décroché des structures collectives d'encadrement pourvoyeuses de sécurité, de biens et de considération, un individu « désaffilié » qui, n'ayant plus de repères, se met à

« flotter » (Castel et Haroche, 2001). Autant l'un est dans le *trop-plein*, autant l'autre est dans le *manque*, parce qu'il a perdu (ou n'a jamais eu) les assises, les supports et les liens qui lui permettraient d'exister pleinement : propriété privée ou sociale, liens professionnels, économiques, sociaux, affectifs. Mais c'est bien la conjonction de ces deux extrêmes, de ces deux idéaux types – individu par excès, individu par défaut – qui paraît profondément représentative de l'identité hypermoderne.

À cette bipolarisation sociale de l'individualisme contemporain semble d'ailleurs correspondre une bipolarisation des pathologies psychiques observées par Jean Cournut, lorsqu'il oppose les « névroses du trop » aux « névroses du vide ». Débordement affectif et trop-plein d'excitations violentes, d'amour, de haine, de rage, de désespoir et d'exaltation pour les premières ; sentiment de vide psychique caractérisé par « l'incapacité douloureuse d'éprouver, de penser, d'imaginer » pour les secondes (Cournut, 1991, p. 73). Bien que les deux typologies soient indépendantes et reposent sur des critères d'ordre différent, on ne peut s'empêcher, à lire les descriptions, d'observer une certaine similarité dans la dichotomie, comme si l'individualisme contemporain ne pouvait s'exprimer que dans un registre extrême, que ce soit celui du trop-plein et de l'excès ou celui du manque et du vide, et ce, tant sur le plan social que sur le plan psychologique. De la même façon d'ailleurs, l'obésité et son contraire, l'anorexie, deux pathologies emblématiques de la société hypermoderne, en lien direct avec son mode de vie ou son système de valeurs, sont aussi des pathologies de l'excès et de l'extrême dans le rapport au corps. Dans l'une, l'individu se laisse aller dans un débordement sans fin, dans l'autre, il se retient à l'extrême et se vide jusqu'à la mort. Tout se passe comme si, à l'instar de ce qui se produit sur le plan économique où il est obligé de courir toujours plus vite pour ne pas se retrouver dans l'inexistence économique conduisant à l'inexistence de soi, l'individu contemporain était obligé d'être dans le « trop » pour ne pas se retrouver dans le « vide ». Comme s'il n'était plus possible d'être dans le juste milieu et l'équilibre mais qu'on soit confronté à une obligation de dépassement permanent, d'accélération permanente pour pouvoir exister, s'exprimer et survivre. Et que l'excès, dans un domaine ou un autre, soit alors la contrepartie de cette obligation.

4. Le récit de vie ou la réappropriation de soi

Dans ce contexte fait d'urgence, d'éphémère, d'excès, le sujet contemporain est en permanence pressé, débordé, poussé hors de lui-même. La multiplicité des sollicitations auxquelles il doit faire face, simultanément et dans l'instant, finit par le déposséder de lui-même. Le récit de vie peut alors apparaître comme une tentative de réappropriation de soi dans un contexte où le moi de l'individu, devenu « son principal fardeau » (Sennett, 1979) lui échappe sans cesse.

Dans son ouvrage *Qui est « je » ?*, Vincent de Gaulejac (2009) montre bien comment, à l'inverse de la modernité qui avait dessiné les contours d'une société stable, articulée autour d'un pouvoir central et cadrée par des référents clairs

entérinés par la loi et l'éducation, l'hypermodernité dessine au contraire les contours d'une société fluide dans laquelle les distinctions de classe se délitent, tandis que les référents symboliques qui fondaient les cadres sociaux se brouillent :

> La norme, c'est le changement permanent, la mobilité, la flexibilité, l'adaptabilité, la réactivité, l'instantanéité […] autant d'éléments qui sollicitent un fonctionnement psychique dominé par le narcissisme et un moi flexible, volatil, adaptable, ouvert à la polysémie du monde. Il ne s'agit plus de s'attacher dans la durée mais de laisser flotter au gré des rencontres, des péripéties affectives et professionnelles (De Gaulejac, 2009, p. 139).

Dans un tel contexte, l'individu devient flottant, instable, insaisissable, il est « balloté, déstabilisé par le changement comme s'il ne parvenait pas à exister dans la continuité. Il flotte au gré des modes et des courants de la société liquide » (de Gaulejac, 2009, p. 141).

C'est en fait tout un bouleversement des systèmes de référence qui s'est opéré avec l'avènement de la société hypermoderne. Avant, en effet, le sujet s'incarnait dans la tradition, l'héritage, la continuité généalogique ; aujourd'hui, souligne Vincent de Gaulejac (2009, p. 130), « il s'incarne dans l'invention de soi-même, dans la flexibilité et la mobilité », il est renvoyé à lui-même pour trouver le sens de son expérience. Il ne s'agit plus pour lui de changer l'ordre social, « mais de se faire une place dans un "ordre" de plus en plus mouvant et instable » (p. 131).

Dans la société hypermoderne, le sens de l'existence n'est plus donné par les grandes idéologies ou les grands systèmes de croyance de jadis. Il appartient à chacun de trouver le sens de sa propre existence. Et ce, dans un contexte où les textes sacrés qui indiquaient la Vérité et montraient le chemin ne sont plus crédibles, tandis que les « grands récits », ces grandes idéologies qui expliquaient et guidaient la marche du monde, ne permettent plus d'en appréhender toute la complexité. La quête de sens est désormais focalisée sur l'immédiateté de la vie individuelle et terrestre et, d'une certaine façon, le récit de soi-même, le récit de vie, tente de remplacer – partiellement – les grands récits qui donnaient du sens à l'existence. Ainsi, en retombant dans le monde, l'individu hypermoderne n'a plus à sa disposition, comme le souligne Vincent de Gaulejac (2009, p. 151), « que des petits récits pour satisfaire son besoin de croire » et tenter de se construire, des histoires de vie « dont chacune peut être porteuse d'enseignement mais dont aucune ne peut servir de modèle ».

Le récit de soi, de sa vie, mais aussi celle de l'autre, des autres, est en effet ce qui va permettre de retrouver un minimum de sens à cette existence ballotée. Il permet de restituer une cohérence, une compréhension, de construire le sens de *sa* vie, de mettre au clair *ses* valeurs, de clarifier *sa* trajectoire, de comprendre ou tenter de comprendre le sens de *sa* destinée dans le monde chaotique, hypercomplexe et désespéré de l'hypermodernité.

Bibliographie

Aries, P. (2007). *Le mésusage : essai sur l'hypercapitalisme*, Lyon, Parangon.

Aubert, N. (2003). *Le culte de l'urgence, la société malade du temps*, Paris, Flammarion.

Aubert, N. (dir.) (2004). *L'individu hypermoderne*, Ramonville Saint-Agne, Eres.

Aubert, N. (2006). « Hyperformance et combustion de soi », *Études*, octobre, p. 339-351.

Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*, Cambridge, Polity Press.

Bauman, Z. (2004). *L'amour liquide : de la fragilité des liens entre les hommes*, Rodez, Le Rouergue/Chambon.

Castel, R. (1996). *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Fayard.

Castel, R. et C. Haroche (2001). *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi*, Paris, Fayard.

Cournut, J. (1991). *L'ordinaire de la passion*, Paris, Presses universitaires de France.

Gaulejac, V. de (2009). *Qui est « je » ?*, Paris, Seuil.

Haroche, C. (2002). « Discontinuité et insaisissabilité de la personnalité : le rapport au temps dans l'individualisme contemporain », dans P. Zawadsky (dir.), *Malaise dans la temporalité*, Paris, Publications de la Sorbonne, p. 163-172.

Haroche, C. (2004). « Manières d'être, manières de sentir de l'individu hypermoderne », dans N. Aubert (dir.), *L'individu hypermoderne*, Ramonville Saint-Agne, Eres, p. 25-38.

Heisbourg, F. (2001). *Hyperterrorisme*, Paris, Fondation pour la recherche stratégique.

Laïdi, Z. (2000). *Le sacre du présent*, Paris, Flammarion.

Le Breton, D. (2002). *Conduites à risque, des jeux de mort au jeu de vivre*, Paris, Presses universitaires de France.

Lipovetsky, G. (2003). « La société d'hyperconsommation », *Le Débat*, n° 124, mars-avril, p. 74-98.

Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne*, Paris, Éditions de Minuit.

Maffesoli, M. (2004). « De l'identité aux identifications », dans N. Aubert (dir.), *L'individu hypermoderne*, Ramonville Saint-Agne, Eres, p. 147-156.

Pountain, D. et D. Robbins (2001). *L'esprit cool*, Paris, Autrement.

Queval, I. (2004). *S'accomplir ou se dépasser : essai sur le sport contemporain*, Paris, Gallimard.

Sennett, R. (1979). *Les tyrannies de l'intimité*, Paris, Seuil.

Sennett, R. (2000). *Le travail sans qualités : les conséquences humaines de la flexibilité*, Paris, Albin Michel.

Sennett, R. (2006). *La culture du nouveau capitalisme*, Paris, Albin Michel.

Chapitre 2

Le récit de vie,

l'identité narrative et l'ethos public dans le contexte de la Nouvelle gestion publique et de la modernité radicale[1]

Isabelle Fortier

Depuis les années 1980, les administrations publiques ont été sujettes, d'abord dans les pays anglo-saxons et ensuite dans la plupart des pays de l'OCDE, à une vague de réformes inspirées du néolibéralisme. Le managérialisme[2] qui y prend source a donné lieu au Nouveau management public (NMP) qui propose un changement radical de culture pour le secteur public, inspiré par les pratiques managériales du secteur privé et les mécanismes de marché comme modes de régulation et d'innovation managérielle. Partant d'une culture traditionnelle de nature essentiellement juridique, fondée sur le respect des procédures, la loyauté hiérarchique et la primauté des enjeux d'équité, les organisations publiques sont réorientées vers une culture entrepreneuriale, axée sur le leadership, la prise de risque et l'orientation sur les résultats, la concurrence et l'appât du gain étant conçus comme des sources d'innovations managérielles (Denhardt et Denhardt, 2000). En rompant avec la tradition du service public, tout en appelant au maintien des valeurs démocratiques, la modernisation impose aux gestionnaires publics des injonctions paradoxales (Pollitt, 2003 ; Hood et Peters, 2004) dans lesquelles leur autonomie accrue est compensée par l'importance de l'imputabilité qui met à mal la dimension démocratique de

1. Cette recherche a été financée par le Fonds québécois de recherche société et culture (FQRSC).
2. Pour une description détaillée de ces courants de pensée et de réforme, voir Fortier (2010).

l'institution. Entre rupture et continuité, la construction identitaire des gestionnaires publics est mise en tension par ces discours et pratiques de réforme et ouvre tant sur des espaces de résistance que d'adaptation.

Comme nous l'avons souligné ailleurs (Fortier, 2010), les discours et les pratiques de réforme de l'État ne sont jamais qu'un simple exercice d'amélioration des façons de faire mesuré à l'aune des impératifs d'économie, d'efficacité et d'efficience (Rouillard *et al.*, 2008). Au contraire, les transformations du fonctionnement interne de l'État influencent sa capacité et son autonomie et ont donc un impact critique sur ses relations avec la société civile et sur la gouvernance démocratique (Suleiman, 2003). En fait, on semble sous-estimer l'importance de l'institutionnalisation des valeurs, en plus d'éluder la question de la définition de l'intérêt public et du bien commun (Chanlat, 2003).

L'originalité de notre approche en administration publique est de considérer l'ethos public, non pas en termes de motivations individuelles préexistantes ou d'un système de valeurs prescrites comme le font la plupart des écrits à ce sujet, mais comme une construction et une pratique sociale faisant partie des activités structurantes des gestionnaires. Cet ethos participe de la construction réflexive d'une identité et d'un style professionnels (Gilormini, 2009) forgés dans une temporalité longue et fruit de leur compréhension de la complexité des enjeux collectifs, organisationnels et politiques de l'environnement dans lequel ils évoluent. Envisageant sérieusement l'idée que les organisations publiques ne soient pas que des fournisseurs de services en quête d'efficience, mais le lieu de la concrétisation d'un type de relations sociales qu'une société souhaite se donner (Hoggett, 2005), nous avançons dans ce texte la nécessité de ce questionnement sur la spécificité de l'action publique et de la contribution d'une compréhension de l'ethos public en tant que dynamique sociale ancrée dans une visée de gouvernance démocratique.

Avant d'exposer les résultats de notre recherche sur l'ethos public des gestionnaires et les enjeux d'un travail sur soi lié à l'exercice de leur rôle, nous présenterons le nouveau management public dans le contexte de la modernité radicale. Cette mise en contexte nous servira ensuite à clarifier l'apport des trajectoires biographiques et du travail sur soi pour la compréhension du social. Enfin, l'œuvre de Ricœur sera centrale pour articuler la posture épistémologique, politique et éthique de ce travail sur soi, pour soi, pour les autres et dans des institutions justes. Il nous permettra d'appuyer notre réflexion et notre analyse sur le concept d'identité narrative et d'en mettre au jour tout le potentiel heuristique des récits pour comprendre et enrichir l'action publique. Nous identifierons ensuite, à partir de l'expérience des gestionnaires, certains enjeux rendus saillants par le contexte actuel de transformation. Enfin, nous présenterons la proposition d'un ethos public, garant de la spécificité de l'action publique, ancré dans une dynamique sociopolitique qui supporte une visée démocratique à la recherche du bien commun.

1. La dialectique de l'individu et du social : l'individuation et l'action dans la modernité radicale

Selon plusieurs auteurs, nous serions toujours campés dans la modernité, bien que celle-ci se veuille davantage réflexive puisqu'il n'est plus possible de s'en tenir à la tradition ou aux systèmes sociaux pour définir les identités et prescrire les schémas d'action. Pour le sociologue Martuccelli, nous devons cependant reconnaître que le changement social se perçoit davantage aujourd'hui au travers des processus d'individuation que de socialisation (Martuccelli, 2005), ainsi qu'à travers les épreuves qui jalonnent les parcours biographiques des individus, en tant qu'opérateur du lien entre singularité du vécu et structure sociale (Martuccelli, 2006). Selon lui, l'individu est « la source de production et de l'interprétation de la vie sociale » (Martuccelli, 2009, p. 20). Sur le plan théorique, cela implique qu'« [a]u 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 » (Martuccelli, 2009, p. 20-21).

Contrairement aux tenants de la postmodernité, les caractéristiques de la modernité auraient plutôt tendance à se radicaliser qu'à s'effacer, ce qui donne lieu aux expressions telles que « modernité radicale » (Giddens, 1994) ou « hypermodernité », terme qu'utilise Aubert pour caractériser notre époque dans son texte du présent ouvrage. L'individu serait sollicité dans sa capacité accrue d'individuation qui implique de construire réflexivement son identité pour lui-même dans la mutualité de ses rapports aux autres (Giddens, 1991). Dans la perspective de la rationalité néolibérale, cette individuation serait davantage une injonction à devenir entrepreneur de soi dans un monde marqué par la concurrence et la responsabilisation où les valeurs de solidarité cèdent la place aux rapports instrumentaux dans une logique marchande donnant la primauté à la performance (Dardot et Laval, 2009).

Sans insister sur les caractéristiques de cette modernité radicale ou hypermodernité, lesquelles sont amplement détaillées dans les textes introductif et conclusif de cet ouvrage, nous voulons cependant mentionner en quoi le contexte de néolibéralisme politique privilégiant l'autonomie de l'individu se trouve présent, voire accentué au cœur même des organisations publiques par le courant de réforme de la Nouvelle gestion publique (NGP). Celui-ci prône le leadership et l'entrepreneurship individuels, la prise de risque, la gestion individualisée de la performance, la contractualisation des rapports internes et externes aux organisations publiques, de même que la réduction des citoyens à l'état de consommateurs ou de clients de l'État ainsi que l'atomisation concomitante de leurs relations avec celui-ci. La tension entre différentes conceptions du rôle des gestionnaires publics entraîne des injonctions paradoxales qui peuvent se résumer comme suit : prendre des risques et être créatif, tout en étant réactif aux attentes du politique en consultant les clientèles et les parties prenantes, en sachant de plus que le contrôle de la qualité est plus présent que jamais (Pollitt, 2003).

Réactivité aux visées politiques ancrées dans le court terme ou avis éclairés appuyés sur la mémoire et l'expertise en vue du bien commun, clientélisme à la faveur des pressions changeantes et contradictoires des groupes ou primauté à l'intérêt général envisageant le long terme, vision stratégique et entrepreneurship individuel ou porteur d'une mission issue de la boucle de la démocratie représentative, le rôle des gestionnaires publics et de leurs liens au politique et à la société civile se complexifie et est en perte de repères. La présente recherche s'intéresse à ce sur quoi ils s'appuient pour donner encore du sens à leurs actions.

2. Le sens qu'attribuent les acteurs à leur action et la dynamique sociale qui s'y révèle

La mise au jour du rôle des agents publics et des dynamiques administratives est une contribution importante de la sociologie de l'action publique, abordant les institutions en tant que construits d'action sociale grâce aux acteurs concrets qui leur « donnent vie ». Ce courant s'attarde à « ce que leurs identités individuelles et collectives doivent à leur 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). Plutôt qu'une approche sociologique qui se concentrerait sur la dimension institutionnelle, l'étude de l'action publique par la compréhension qu'en ont les acteurs dans une perspective d'historicité, telle que nous la proposons ici, nous permet une approche interprétative face aux incohérences, aux paradoxes et aux incertitudes du contexte actuel d'action. Au-delà des enjeux institutionnels, ce sont les questions de construction identitaire, les interactions sociales et l'élaboration des logiques d'action qui construisent, reconduisent et transforment les institutions qui sont rendues saillantes et retiendront notre attention. Comme le souligne si bien Newman, la dialectique de l'individu et du social est centrale :

> Je veux suggérer que l'ethos [*of office*] est lié non seulement aux structures institutionnelles mais fait aussi partie de 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 lesquels la réalité est perçue et se voit attribuer un sens (Newman, 2004, p. 17, traduction libre).

Dans cette modernité radicale, l'identité « n'est pas à trouver dans le comportement des individus ni même – si cela a son importance – dans la réaction des autres, mais bien dans la capacité qu'a l'individu de tenir en permanence un récit » (Giddens, 1991, p. 54). Nous appuyant sur le parallèle qui peut être fait avec le « manager responsable » dans l'étude de Gilormini (2009, p. 36), nous retenons que :

> Plongé dans la modernité radicale le manager est continuellement amené à choisir entre telle et telle pratique, tel ou tel projet d'entreprise, en s'appuyant sur un grand nombre d'informations, de repères et de ressources réflexives. L'enjeu de tous ces choix concernant le management responsable n'est pas seulement l'enchaînement accéléré de décisions, mais la recherche d'une cohérence et d'une continuité de ses différentes pratiques sociales. À l'image des « styles de vie » d'Anthony Giddens, nous proposons de parler de la recherche d'un « style professionnel » […] pour désigner le souci permanent du manager de rendre consonants les choix qu'il a effectués […] Ainsi, selon Giddens, l'identité du manager d'aujourd'hui se construit autour d'un jeu entre la succession des choix réfléchis, la mise en cohérence de ses actes, et la narration des deux premiers.

Ainsi, comme le souligne cet auteur, l'élaboration du sens serait une activité de la conscience discursive des gestionnaires, entendue dans le sens où c'est en s'extrayant « du flux de l'expérience pour porter [leur] attention sur celui-ci », et cela, « rétrospectivement que le manager attribuera une signification à son expérience » (Gilormini, 2009, p. 34). Il peut être avancé que la « politique de vie » de Giddens qui devient saillante dans la modernité radicale, fait « référence aux engagements radicaux, visant à rendre possible une vie pleine et satisfaisante pour tous » (Giddens, cité dans Gilormini, 2009, p. 38).

La position de Ricœur va plus loin : le travail sur soi au cœur de la dynamique identitaire est arrimé à une visée éthique « qui doit tendre vers l'estime de soi, la sollicitude, et les institutions justes » (Michel, 2008, p. 86 ; voir aussi Ricœur, 1990). 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 (1990, p. 228), 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 étalée dans la durée. C'est de l'institution précisément que le pouvoir reçoit cette dimension temporelle.

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 ? Comment caractériser et attester de ce travail sur soi au cœur de l'action publique ? Dans la section qui suit, nous voulons montrer en quoi le concept d'identité narrative permet d'accéder à la fois au travail sur soi du sujet et en saisir la visée éthique qui la sous-tend.

3. Le travail de construction identitaire et l'identité narrative

Pour comprendre la genèse de l'ethos public, nous avons remonté le fil du temps avec des gestionnaires afin de saisir la façon dont cet ethos en est venu à leur conscience (dimension phénoménologique) de même que la manière dont le sens accordé aux événements et aux relations sociales est porteur de spécificité pour l'institution publique (aspect herméneutique). Les entretiens biographiques ont été menés entre 2005 et 2008 auprès de 20 gestionnaires intermédiaires et supérieurs de la fonction publique québécoise, sélectionnés pour leur appartenance à une variété d'organisations publiques (ministères et organismes) et avec un souci d'équilibre dans la représentation du genre. Le premier entretien était non directif, demandant simplement à chaque répondant de *raconter* (et non d'expliquer un concept) son parcours personnel et professionnel en sélectionnant ce qui lui apparaissait pertinent pour comprendre la spécificité du secteur public, le sens qu'il y voyait de son point de vue et en lien avec le contexte actuel. Ces premiers entretiens ont duré en moyenne 2 h. Après une première analyse du contenu de l'entretien, un deuxième entretien a eu lieu avec chacun, sauf pour 5 répondants en raison de problèmes de disponibilité. Ce deuxième entretien, d'une durée moyenne d'environ 1 h 30, portait sur des éléments de précision, d'approfondissement et de discussion en rapport avec le premier entretien, dans un sens proche d'un entretien dialogique susceptible de favoriser la compréhension des dynamiques d'interaction sociale (Demazières, 2011). Les entretiens ont donné lieu à un riche matériel et à une diversité de perspectives de l'administration publique, s'intéressant à la singularité des récits dans l'analyse de la dynamique sociale. Par conséquent, l'étude ne visait ni la saturation des données ni la généralisation des résultats.

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. Dans le récit, on prend en compte le fait que l'énonciateur et l'agent du récit ont une histoire, *sont* leur propre histoire. Le récit permet à l'identité personnelle d'être projetée sur l'identité narrative et « [l]a mise en intrigue attribue une configuration intelligible à un ensemble hétérogène composé d'intentions, de causes et de hasards » (Ricœur, 2004, p. 166).

La mise en récit implique donc la sélection d'événements qui donnent du sens à une histoire de vie en fonction d'un contexte d'élocution, la recherche visant ici à comprendre la spécificité du secteur public. 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). 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).

Mais parler de soi, c'est aussi parler des autres et « la réflexivité se compose avec l'altérité » (Ricœur, 2004, p. 159). Les relations sociales et l'expression des relations de pouvoir 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 chacune à faire avancer l'histoire et à construire l'identité portée dans le sens de l'ethos public. Le récit, en fin de compte, s'avère donc être « tout sauf une démarche individuelle » (Brockmeier, 2001, p. 264, traduction libre).

Insistons enfin sur le fait, selon Ricœur (1983, 2004), qu'il n'y a pas de récit qui soit neutre sur le plan éthique. 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. 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) tant sur le plan du soi, d'autrui 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 dégager leur sens et leur portée. C'est plutôt le raisonnement éthique plus fondamental, lié au concept d'intégrité narrative qui est au cœur du processus.

> 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).

Ainsi, « [l]e récit est ce qui rend possible l'examen d'une vie et l'élaboration d'une identité. Il permet […] la possibilité d'un jugement moral à la hauteur de ce qui est pertinent pour l'action, c'est-à-dire dans la durée et située au sein de l'histoire d'un sujet » (Thomasset, 2008, p. 105). 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 vers sa concrétisation. Les événements choisis et racontés deviennent alors d'autant plus importants qu'ils sont ceux qui font avancer l'acteur dans la direction qu'il vise à incarner et qu'ils en démontrent la logique sous-jacente à l'œuvre en lien avec ce qui fait consensus sur la « vie bonne » dans le milieu social (Freeman et Brockmeier, 2001).

4. Les résultats de la recherche : un ethos public ancré dans la dynamique relationnelle au service de l'action publique

Dans une vision conceptuelle traditionnelle de l'administration publique, la gouvernance effective est supportée par la connaissance objective, la mémoire institutionnelle, un réseau de communication et une compréhension des modes de fonctionnement internes et des procédures adéquates que portent les agents publics (Heclo, 1975 ; West, 2005). Les bureaucrates ont une compréhension approfondie de leur domaine d'action publique – compréhension ancrée dans un sens de la mission de leur organisation, appuyée par leurs orientations professionnelles, accentuée par une asymétrie relative à leurs connaissances et à leur accès privilégié à l'information –, et une conception qui leur est propre des buts poursuivis dans la perspective du bien commun (Weimer, 2005), tout en étant sensibles aux visées politiques en termes de politiques publiques (West, 2005). Dans l'implantation des politiques et dans la prestation de services plus opérationnels, les gestionnaires bénéficient d'une marge de manœuvre discrétionnaire sur les règles de fonctionnement, l'allocation des ressources et la priorisation des enjeux et des activités, cela, dans une relative absence de supervision directe du politique. Au-delà de l'efficacité que ces prérogatives assurent, on peut penser que ce sont la neutralité et la compétence des fonctionnaires qui fondent la légitimité et la confiance nécessaires au déploiement des institutions publiques démocratiques (West, 2005). En effet, la neutralité ne signifie pas l'absence de jugement de valeur, mais plutôt l'explicitation des justifications relatives aux recommandations à l'issue d'une analyse qui prend en compte les effets de l'action publique sur l'ensemble de la société, non seulement en fonction des enjeux des groupes organisés qui peuvent se faire entendre, mais aussi de ceux qui n'en ont pas la même capacité (Weimer, 2005). Comme le souligne West :

> L'ironie, évidemment, c'est que plus la délégation est importante, plus la neutralité est souhaitable mais moins elle est réaliste à envisager. Ainsi, la tension entre l'objectivité et la réactivité au politique n'est pas en soi malsaine – à tout le moins pour ceux qui peuvent fonctionner malgré la présence d'idées contradictoires en tête (West, 2005, p. 158, traduction libre).

C'est pourquoi, conclut-il enfin, il faut considérer l'administration publique comme un « art » pour lequel il n'existe ni recette ni modèle prescriptif cohérent.

Dans la section qui suit, nous allons présenter brièvement ce que cette approche de recherche nous a permis de comprendre de l'ethos public en tant que dynamique sociale, caractérisant ses rapports de pouvoir, portés par la visée de gouvernance démocratique et de bien commun. La marge de manœuvre des gestionnaires est parfois mince, mais elle a tout de même un impact sur la création d'un monde du travail digne de la valeur, du sens et de la portée de l'action publique. C'est en ce sens que la construction identitaire des gestionnaires implique un travail sur soi et constitue une contribution à cet ethos public.

4.1. L'ethos public : une dynamique silencieuse et invisible

Ce qui frappe d'entrée de jeu à entendre les récits, c'est le constat que l'ethos public se construit silencieusement dans un temps long, si bien qu'il est difficile d'en cerner l'expérience, encore davantage de l'expliquer et de le transmettre. Cela se vit et se traduit dans les interactions et les relations sociales, et la question de la temporalité est centrale, mais surtout, comme l'indique Carole, la dimension relationnelle est importante :

> *J'explique ça à des jeunes. Il y en a un de mes jeunes un moment donné qui me dit : « En tout cas les vieux, vous êtes lents ! » J'ai dit : « Toi as-tu l'intention de faire une longue vie dans la fonction publique ? » Il ne peut pas comprendre. Je ne comprenais rien moi non plus quand je suis arrivée. C'est assez complexe et après ça, c'est vraiment du hasard* […] *Donc ça dépend de qui tu côtoies. Quelqu'un qui me côtoie moi, qui ai une habileté pour transmettre aux autres, je leur donne beaucoup d'informations, ils peuvent faire un bout de chemin. Il faut qu'ils soient capables d'apprendre et d'aller plus loin. Moi je donne beaucoup beaucoup d'informations, je suis très pédagogue.*

Pour Daniel, ce qui ressort c'est aussi le rapport silencieux et invisible d'une part de la performance publique : « *Bien sûr, on peut faire des grosses erreurs et on va en entendre parler, mais pas quand ça va bien. Il faut faire preuve d'humilité car si quelqu'un veut être sous les feux de la rampe, il n'est pas à sa place dans des fonctions comme la mienne.* » D'ailleurs, Jean souligne le décalage qu'il perçoit alors que les hauts dirigeants se préoccupent de plus en plus de laisser leur marque :

> *Ce n'est pas ça le sens du service public pour moi. C'est de façon anonyme, réussir à faire changer et modifier et améliorer des choses* […] *Mais le vrai service public dans ce que vous posiez comme question au départ, c'est ça – c'est comment je peux, moi, contribuer au fait que la société soit plus juste, meilleure, au niveau de l'économie, au niveau de l'emploi, au niveau de la justice.*

4.2. La collaboration et la compétition en tension

Se concentrant ici sur la dynamique interne aux organisations publiques, les résultats de cette étude font ressortir un ethos public constitué, en sa base, par un réseau ouvert et facilement accessible de relations de partage d'informations et d'expertises, de collaboration interne et de discussions qui permettent d'œuvrer collectivement au profit de l'intérêt public supérieur. Selon Didier, la richesse et la spécificité du secteur public s'appuient sur une expertise qui est au service des acteurs et de la société. Mais cette expertise doit être cultivée et il déplore que dans le contexte actuel, le développement de l'expertise ne semble plus légitime, ce qui mène inévitablement à son appauvrissement : « *Maintenant, tout ce qui ne va pas au service à la clientèle, on est comme gêné.* » À ses yeux, on a perdu une certaine fierté et on n'investit plus beaucoup dans le secteur public, on cultive même le sentiment de culpabilité pour des dépenses de formation pour le développement et le ressourcement du personnel, notamment pour actualiser les expertises de pointe.

Si le travail en silo des différentes unités organisationnelles réduit les possibilités de collaboration transversale, s'ajoutent aujourd'hui les transformations qui misent sur la compétition et la concurrence dont on présume les bienfaits pour stimuler la performance. Si Maurice a trouvé très gratifiantes ses expériences de collaboration à double sens entre différents acteurs, il trouve que :

> *[l]es nouveaux modes de gestion et de reddition de comptes viennent créer de la compétition entre les différents groupes et l'accent mis sur la comparaison peut générer un sentiment d'injustice puisque cela ne prend pas en compte les disparités dans les réalités respectives vécues par ces différentes composantes.*

Bruno note l'aspect compétitif croissant entre ministères et organismes : c'est à qui construira le plus beau site Web, à qui gagnera des prix pour son système. Il ne trouve pas cela malsain mais y voit plutôt une source de fierté, une possibilité de se démarquer. Il reconnaît en revanche que cela crée de la résistance aux mécanismes de centralisation comme le mouvement actuel des services partagés.

4.3. Au-delà des relations hiérarchiques : un ethos public habité par des relations de traduction et d'accompagnement

Mais les relations marquées par la mutualité et le partage n'abolissent pas pour autant la dissymétrie et les rapports hiérarchiques présents dans la structure bureaucratique. À cet égard, on peut constater un travail sur soi constant des gestionnaires pour établir et maintenir « une juste distance » (Ricœur, 2004). Plusieurs traces de ce travail sont perceptibles au fil des récits : dans 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. C'est dans cet effort constant d'établir et de maintenir des relations de respect mutuel que les gestionnaires se singularisent, manifestent leur style personnel et le travail identitaire qui les anime dans le cadre de la finalité éthique qui leur incombe et qu'ils poursuivent, avec ses défis inhérents et ses paradoxes insolubles qu'il s'agit de surmonter.

Dans cet espace en tension, gérer dans le respect mutuel et avec une juste distance, tant avec le politique qu'avec les professionnels, ouvre pour le gestionnaire sur une relation que l'on pourrait caractériser comme une relation de **traduction bidirectionnelle**. Traduire vers les experts les demandes et les enjeux du politique en sachant les rationaliser et les légitimer ; traduire vers le politique les avis éclairés des experts en sachant les défendre et les vulgariser. Traduire implique la maîtrise des langages et des logiques respectives que seule une proximité ou une fréquentation assidue permet de développer, de même que la capacité de les apprécier et de les mettre en relation. Il implique un lien de support et de confiance réciproque, il implique une ouverture sur l'autre et une bonne dose d'humilité et d'écoute.

Pour Hélène, le défi et le plaisir, c'est de vulgariser, de traduire, de faire comprendre, d'aider les autres à comprendre, de faire tomber les résistances, c'est son côté « missionnaire ». Et l'enjeu, c'est aussi d'anticiper l'avenir :

> *Je trouve ça absolument fascinant de vulgariser, c'est très difficile pour moi parce que je suis plutôt une fille assez théorique, assez conceptuelle, mais j'ai beaucoup de plaisir à vulgariser, et c'est un défi justement parce qu'il faut que je fasse comprendre une matière, un projet, un problème.*

Pour Nicole, c'est essentiellement le rôle du gestionnaire :

> *Apprendre, ce n'est pas de connaître le contenu, c'est d'être capable de vulgariser le contenu, d'être capable de l'expliquer, être capable de jongler avec pour prendre ma décision* […] *Et autant pour mes gens que pour mon supérieur, il faut que quand je donne un conseil, il n'ait pas d'hésitation, il sente que je suis en maîtrise de la matière, c'est important.*

Plusieurs soulignent que la seule ambition a peu de chances de présider au développement de cette attitude faite d'un mélange qui contient, nous dit Daniel, le désir de servir, de faire une différence, d'être de bon conseil. Pour Caroline, « *il faut être capable de s'élever en termes de réflexion stratégique, par rapport à notre mission. Est-ce qu'on la fait correctement? Et gérer les risques.* »

Ainsi, traduire, c'est déjà transformer et cela implique un dialogue qui met en jeu un pouvoir sur la formulation et le sens qui n'est pas à négliger. Il paraît clair que le souci démocratique et l'éthique du bien commun, s'ils sont assortis d'une liberté de parole, trouvent un lieu privilégié d'expression dans ces mécanismes sociaux de traduction. S'y trouve la construction sociale d'une humilité assumée mélangée à un courage de dire vrai, tout à fait caractéristique de l'ethos public et qui fait contraste avec le leadership revendicateur de reconnaissance et d'admiration que suscitent, voire stimulent les nouvelles approches de gestion publique (Voswinkel, 2007).

De plus, en montrant que la tension politique et relationnelle entre plusieurs vecteurs d'engagement est constitutive de l'ethos public, l'étude fait ressortir le travail sur soi que doivent effectuer les gestionnaires publics pour pouvoir porter cette tension – puisqu'elle ne peut être résolue – et en amoindrir les effets négatifs par des arbitrages complexes et sensibles, ainsi que par des stratégies de distanciation. Une part importante du rôle du gestionnaire se situe donc aussi 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 ». C'est ainsi qu'Émilie l'exprime :

> *On est obligés de mettre 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 […] *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 que – parce que j'étais une fille tellement engagée qui croyait en tout ce qu'elle faisait, je suis encore engagée là –, mais j'avais l'impression, en prenant en compte tout ce contexte-là et en me détachant un peu et en me disant que la terre n'arrêtera pas de tourner et qu'il y a des affaires bien plus graves que ça, j'avais l'impression 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'un moment donné, on tire la ligne et on passe à autre chose.*

Montpetit (2011, p. 1253-1254) donne la définition suivante du détachement des fonctionnaires :

> Un attribut qui confère une indépendance à l'expert eu égard à des pressions directes, qu'elles soient sociales ou politiques, dans la conduite de ses analyses, lesquelles portent sur les objectifs à long terme de la société.

Si ce détachement est parfois vu comme un idéal irréaliste en raison des préférences des experts, Émilie en reconnaît la difficulté qui nécessite une vigilance : « *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.* » Mais il faut voir que ce détachement est aussi modifié par les exigences de réactivité du nouveau contexte politico-administratif actuel, et certains auteurs reconnaissent que les experts deviennent présentement aussi politisés que les autres acteurs des réseaux de politiques publiques (Montpetit, 2011).

Pour notre part, on constate à quel point les experts sont engagés puisqu'ils ont des convictions fortes à l'égard des recommandations qu'ils formulent, convictions acquises grâce à l'expertise et à l'expérience développées sur de nombreuses années à l'étude du sujet. C'est à ce moment que le travail sur soi du gestionnaire et avec ses experts s'inverse : bien qu'il comprenne les convictions des membres de son équipe face aux choix proposés (n'a-t-il pas été lui-même un expert engagé ?) – options qu'il est d'ailleurs tenu de traduire et de défendre auprès du politique –, il est tout de même appelé à contribuer à l'acceptation des décisions politiques à la faveur de la boucle démocratique qui lie l'administration publique au gouvernement démocratiquement élu. En résumé, le rapport du gestionnaire avec ses professionnels – combinaison faite de proximité empathique et de responsabilité hiérarchique, dont émerge la recherche de la « bonne distance » – l'amène à concevoir son rôle d'aide à la distanciation non pas comme une marque de déloyauté envers son équipe ni une perte pour le

collectif, mais plutôt comme un travail solidaire de distanciation pour « tracer la ligne » et ne pas perdre son engagement en voulant « passer à autre chose ». Daniel renchérit en ce sens :

> *Nous, on est des gens qui sont, comment je pourrais dire, engagés, intéressés, des gens qui lisent sur leur domaine même en dehors de la job, on en mange* […] *Plusieurs sont devenus gestionnaires avec le temps et c'est là qu'un moment donné ils décrochent ! Ils deviennent, pas frustrés mais désenchantés par rapport à la façon que la gestion se fait. Parce qu'ils ont toujours leur idéal qui est présent* […] *La question du détachement, c'est majeur, on ne peut pas vivre ici si on ne l'a pas. Ça ne veut pas dire être en retrait, c'est juste qu'il faut savoir jusqu'où on s'implique, quand se mettre le bras dans le tordeur.*

Le contexte de réforme actuel n'intensifie pas que la charge de travail, mais aussi la charge émotive puisque s'y ajoute un climat ambiant de mépris, entretenu parfois même par le politique à l'égard de la fonction publique. Comme le mentionne Émilie :

> *Parce que là, on a beaucoup beaucoup de mandats et les ressources sont en décroissance. Les gens prennent des nouveaux mandats et s'investissent. Et là, ce n'est pas d'avoir le nouveau mandat qui est problématique souvent, c'est de voir les obstacles et de voir qu'on n'aboutit pas, ça, c'est dur sur les gens. Surtout dans un secteur comme le nôtre parce qu'on est toujours ciblés, parce que notre beau-frère nous en parle à Noël, parce qu'on le voit dans les journaux, parce qu'on se fait dire qu'on n'est pas bons. C'est très dur ça.*

À quoi s'ajoute la complexification créée par la multiplication des groupes de pression et des intérêts divergents à prendre en compte. Pour Caroline :

> *La complexité dans l'administration publique, c'est à cause des courants divergents, des groupes de pression qui veulent blanc et l'autre veut noir. Ces gens-là ont des raisons pour lesquelles ils font des pressions. Donc ça aussi c'est des éléments qu'il faut aller chercher pour expliquer une réponse, il faut essayer de comprendre ce qu'ils disent. C'est notre rôle. Et ce sont des éléments qui vont venir nous alimenter dans la justification de décisions. Toi, il faut que tu fasses l'arbitrage de ça. Dans le privé, les actionnaires veulent faire plus d'argent, ça peut être à court terme ou à moyen terme mais c'est de faire plus d'argent. Pour moi, ça, c'est assez simple. Mais l'administration publique, c'est vraiment cette complexité qui est difficile. Pour moi, ça crée des paradoxes et il faut toujours essayer de s'élever au-dessus du paradoxe.*

4.4. L'ethos public : un jeu de temporalités

Sur le plan de la mise en œuvre des politiques et des programmes, deux autres dimensions de la relation de **traduction** font partie des relations des gestionnaires avec le politique et le personnel. La première implique la maîtrise du « langage universel », *spécifique à l'administration publique*, qui est celui de la gestion des ressources (humaines, financières, contractuelles, matérielles et

informationnelles), pour traduire tant les projets politiques que ceux des experts, tant pour en apprécier leur faisabilité que pour permettre de guider les arbitrages nécessaires. Mais à présent, il ne s'agit plus que de bien gérer ses ressources pour agir efficacement, il arrive un seuil où c'est la qualité des services qui est touchée et où prennent place des arbitrages forcés qui doivent être faits sans véritable débat politique. Pour Nicole, ce qui est difficile, c'est

> *de travailler, aucun moyen, à peu près pas de reconnaissance pour les employés, on te coupe les effectifs. Mais là, on ne coupe plus dans le gras, on coupe dans ce qu'il faut faire. Fait que là, il faut que tu décides, faut que tu revoies tes utilisateurs, que tu revoies tes clients pour leur dire – Ça, je ne peux pas te le livrer. Aimes-tu mieux avoir ça ? C'est dur.*

La seconde dimension implique la traduction des grandes orientations politiques, stratégiques ou scientifiques, voire des réformes génériques, en fractions assimilables à une échelle et à un domaine concret et contingent d'action afin de leur donner un sens à l'échelle d'un « temps emprunté » face à une direction politique qui peut à tout moment être sujette à un changement. Pour Émilie, il faut comprendre que l'on est souvent dans une perspective de moyen ou de long terme alors que le politique est dans une perspective de court terme, ce qui fait que les logiques ne se rejoignent pas. Là aussi, une forme de détachement du gestionnaire apparaît. Ce dernier a très peu de marge de manœuvre, des temporalités en décalage, et il doit se soucier de protéger son personnel.

> *C'est souvent une question de présentation étapiste. Oui, quand on voit que c'est trop radical, il faut plutôt proposer quelque chose qui va nous mener là, qui est une première étape, une pierre d'assise mais qui nous dirige là quand même. On amène les gens à penser comme ça, puis à monter leur dossier comme ça. Les premières fois, les gens n'aiment pas ça entendre ça, c'est certain. Mais avec le temps, quand ça fait un an, deux ans que tu es avec ces gens-là, tu n'as même plus besoin de leur dire, ils apprennent.*

Marc fait ressortir la difficulté pour un gestionnaire de se définir par sa vision puisque tant d'inconnues font partie de l'équation et tant de changements peuvent intervenir et interférer. Sa mobilisation, et celle de son personnel, passe par un découpage des grandes orientations en projets à échelle temporelle humaine, concrète et réaliste, qui seuls peuvent se porter garants des petits succès et des satisfactions qu'on peut en tirer.

> *C'est ça qui me motive, c'est ça qui me tient aller. Si tu veux me tuer, amène-moi dans une organisation où on va penser pour les 10 prochaines années. Les trips de savoir c'est quoi ton idéal, ta vision ! C'est très théorique, on enseigne ça partout, c'est peut-être correct mais pour moi, ça ne nourrit pas le monde qui travaille avec moi ça, parce que c'est trop loin. Il n'y a rien de concret pour eux* […] *Parce que, imagine-toi, dans la perspective où je donne des attentes du genre des grandes orientations, et qu'on fait le bilan à la fin de l'année avec nos 100 personnes – de quoi est-ce qu'on a l'air ? Et là, je vais expliquer pourquoi*

on n'a pas réalisé ça et là il n'y aura rien qui va être à cause de nous autres ! Tu ne réussis pas à mobiliser des gens de cette façon-là. Tu peux leur dire dans quelle perspective et dans quel contexte tu fais ça, mais au niveau de ce qui va « nourrir » tes personnes, c'est d'avoir des victoires.

C'est une attitude, en plus du détachement, qui se conjugue avec le fait de vivre au jour le jour. Bien sûr, il faut faire des analyses prospectives, reconnaît Daniel, tout comme Marc, mais sans plus, car « *à quoi bon réfléchir à 100 scénarios en sachant que, de toute façon, ce ne sera aucun de ceux-là qui va se produire. On va plutôt attendre qu'ils surviennent d'eux-mêmes* ».

Bruno pour sa part réagit devant les réformes dont il ne partage pas les prémisses, mais sur lesquelles il n'a pas de contrôle et dont il doit se distancer s'il veut pouvoir continuer à mobiliser son personnel. Il faut « *choisir ses batailles, ne pas se laisser décourager, sinon c'est la déprime assurée* » dit-il, et il considère que c'est son rôle d'essayer de bien comprendre et de rendre ces enjeux mobilisateurs pour lui et pour son personnel. Pour Jacques, il s'agit :

D'être honnête, très honnête dans la façon d'accomplir mon travail, surtout être honnête par rapport aux gens qui sont sous ma responsabilité. Je ne me défilerai jamais de mes responsabilités par rapport aux gens qui relèvent de moi, mais je ne me fais plus suer, je ne me ferai pas tuer à l'ouvrage. Parce qu'un des grands désavantages d'être un serviteur public, c'est qu'on ne voit pas souvent la finalité de son action.

4.5. La performance et les valeurs : quelle priorité ?

Bruno adhère totalement à l'impératif de performance, qui à son avis est inéluctable. Il en fait son défi de « leadership ». Mais il est significatif de noter qu'il fait partie de cette nouvelle « élite » montante qui est celle des experts en technologies de l'information, instruments par excellence de la transformation des fonctionnements organisationnels. Son commentaire nous fait voir aussi de façon exemplaire que les transformations techniques ne sont jamais que techniciennes, qu'elles modifient les rapports de pouvoir, mais aussi les rapports de contenus et les orientations au cœur même des politiques publiques.

On a de moins en moins de monde, on n'aura pas le choix, donc c'est des systèmes informatiques qui supportent finalement les opérations. Là, les boîtes informatiques prennent beaucoup d'espace dans l'organisation, ce qui fait qu'on devient très menaçants. C'est une réalité que je vis beaucoup moi. Mes collègues des opérations me trouvent très menaçant. Ils voient bien : « Écoute, qui a les gros budgets ? Qui a les moyens de faire les choses – il a quasiment le pouvoir de dire oui et non, alors que ce n'est pas lui qui opère, c'est nous autres » [qu'ils se disent]. *Mais en même temps, c'est moi qui leur donne les moyens d'opérer* […] *Qu'on ne soit pas une commodité,* [ça signifie qu'il faut] *qu'on nous implique à la réflexion initiale* – [alors je leur dis] *« quand vous pensez à des programmes de loi, invitez-nous là-dessus ». Alors que traditionnellement, les*

programmes de loi, on regarde les impacts des opérations et puis à la fin, on dit : « Faites-nous un système pour ça. » Et ce qu'on dit aujourd'hui : « Impliquez-nous au début de la chaîne de production et peut-être qu'on va influencer la façon de définir vos programmes, ça va peut-être coûter moins cher. »

Pour Hélène, au contraire, la spécificité du secteur public s'inscrit dans un langage et est habité par des valeurs :

Moi, ce que j'ai observé, c'est qu'on a eu un vide important par rapport au discours. Pendant sûrement un gros 15 ans, le seul discours qu'on entendait à l'intérieur de la fonction publique, c'était le discours de l'efficacité, service aux clients – pas services aux citoyens, services aux clients. Donc tout le discours très très entreprise privée, les livrables, on parle de livrables. Donc on a importé dans le fond un discours qui était beaucoup plus collé sur la culture et les façons de faire de l'entreprise privée et ce faisant, on a occulté dans le fond ce qui nous distinguait, ce qui nous particularisait comme fonctionnaires, comme administrateurs publics, ce qui nous appartenait en propre. Il me semble qu'il y a une histoire à faire avec ça – j'ai l'impression que le monde des fonctionnaires a eu une heure de gloire au début des années soixante et après ça, une longue traversée du désert et on n'a pas encore vraiment repris en main je dirais notre propre identité.

4.6. L'ethos public : un nouvel enjeu générationnel ?

Montpetit (2011) le soulève, l'effet du néolibéralisme et le vent de réforme qui a soufflé depuis tant d'années sur les administrations publiques de plusieurs pays ont progressivement transformé les processus de socialisation, que ce soit en amont, de l'entrée dans la fonction publique, ou en aval, dans le cadre même de la carrière des fonctionnaires. Et cela au point de rendre les agents publics de moins en moins différents des autres parties prenantes de l'action publique. Est-ce que la spécificité du secteur public se perd ? Pour Hélène, il y aurait eu une prise de conscience et elle-même se mobilise pour un regain qu'elle croit nécessaire.

Parce que moi, le souvenir que j'ai, quand je suis rentrée dans la fonction publique en 1975, je me souviens qu'à l'époque, mes patrons m'ont mis dans la tête ça veut dire quoi, être un fonctionnaire, c'est quoi nos responsabilités, en fonction de quoi on se comporte lorsqu'on prend la décision. Et moi, je vois rentrer des jeunes actuellement – quoiqu'ici au ministère, on est en train de reprendre ça, il y a un beau travail qui se fait au ministère là-dessus pour accueillir le personnel, leur parler. Je fais partie maintenant des sessions d'accueil, je vais parler au personnel des valeurs et du dossier de l'éthique, c'est déjà absolument magnifique. Mais je trouvais ces dernières années qu'on les faisait rentrer comme ils seraient rentrés dans n'importe quelle compagnie […] *J'ai conscience de porter un certain nombre de valeurs parce que j'ai de l'expérience dans l'administration publique qui mérite sinon d'être retenue – je n'ai pas cette prétention-là – mais au moins d'être communiquée. Ils en feront ce*

qu'ils voudront – ils feront les ajustements. Ce n'est pas des copier-coller qu'on va faire mais au moins que ce soit transmis. J'ai confiance qu'ils vont s'ajuster, ils vont mettre ça à leur main, c'est ça qui est important.

Jean aussi se questionne sur les enjeux générationnels et s'il semble résigné face aux transformations qui vont se faire de toute façon, il résiste à sa manière en tentant de maintenir son intégrité personnelle et ses valeurs.

> *Mais le fondement des gens qui arrivent* [dans la fonction publique aujourd'hui] – *peut-être que les gens de ma génération, les gens* Peace and love *des années 1970 où l'entraide, le communautaire, la collaboration étaient fondamentales, c'est peut-être ça qu'on a amené à la fonction publique, le fait de vouloir créer une société plus juste, meilleure, plus équitable, plus respectueuse. Ces valeurs-là de départ, on ne les sent pas sûres, elles sont compromises* […] *Il y a des choses auxquelles je ne crois pas – et quand il m'arrive des dossiers là-dessus, je vais chercher la personne qui va mieux répondre – si je sens que moi, ça vient heurter mes principes, mes valeurs, ma perception de la société, ou quoi que ce soit.*

5. L'ethos public et la gestion : un travail sur soi et un travail politique pour autrui dans des institutions justes

Dans le contexte de modernité radicale ou néolibérale, considérant la crise de légitimité que nos institutions traversent, comment fonder la visée d'une gouvernance démocratique, alors que le pluralisme inhérent à nos sociétés actuelles met au défi les gouvernements de maintenir la cohésion sociale ? Ne faut-il pas considérer désormais le *mode d'organisation politique* lui-même comme principe unificateur « 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).

C'est dans cette perspective que l'« ethos » que nous avançons, inspiré du concept aristotélicien, « relève d'un ensemble de dispositions qui correspondent au contexte spécifique d'un peuple » et de leurs « modes singuliers du vivre-ensemble ». Ainsi, « en se laissant guider par le concept d'*ethos* aristotélicien, on le met en relation avec une notion essentiellement *politique* de l'expérience constitutive des liens de cohésion d'une collectivité » (Barash, 2008, p. 33-34, nous soulignons). Cet ethos est lié à une éthique du bien commun ancrée dans la sagesse pratique et porte sur le contingent et le variable au cœur de la sphère de l'action humaine. C'est donc une vertu éthico-politique où même les intérêts privés se voient fondés sur les affaires publiques qui situe la délibération au cœur de l'effort de réconcilier les multiples points de vue en concurrence, voire en conflit (Barash, 2008).

Notre recherche a permis de dégager ce qui fonderait l'ethos public, soit :

> [u]ne 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, p. 74).

À la manière de la dualité du structurel (Giddens, 1984), l'ethos public marque ainsi une manière d'être en relation qui structure la dynamique sociale et collective, laquelle en retour, inscrite de manière récursive dans la temporalité et la mémoire, produit la *spécificité* du collectif qui encadre les interactions et participe à la socialisation des acteurs. Notre recherche visait non pas à définir le « contenu » de cet ethos public considéré comme un produit, mais à le considérer en tant que processus permettant d'identifier et de caractériser le sens des interactions sociales et des relations de pouvoir qui sont mobilisées pour des intérêts supérieurs liés au bien commun et à la démocratie.

Dans ce texte, nous avons tenté de montrer en quoi le récit de vie des gestionnaires publics contribue à mieux comprendre et penser l'action publique à travers le concept d'ethos et de travail identitaire qui accompagne la singularité de l'agir managérial. 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 liée à une tension éthique permettant de souligner la spécificité de l'action publique et de sa visée démocratique. Dans le contexte de la modernité radicale et de la Nouvelle gestion publique, qui impose aux gestionnaires, par l'injonction au leadership, de se créer une identité tout en préservant les valeurs publiques, nous pouvons prendre la mesure du travail sur soi qui participe à la construction d'une dynamique sociale et collective, laquelle continue à structurer la spécificité du secteur public.

Bibliographie

Barash, J.A. (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 J. Brockmeier et D. Carbaugh (dir.), *Narrative and Identity : Studies in Autobiography, Self and Culture*, Philadelphie, John Benjamins Publishing Company, p. 247-280.

Chanlat, J.-F. (2003). « Le managérialisme et l'éthique du bien commun : la question de la motivation au travail dans les services publics », dans T. Duvillier, J.-L. Genard et A. Piraux (dir.), *La motivation au travail dans les services publics*, Paris, L'Harmattan, p. 51-64.

Dardot, P. et C. Laval (2009). *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*, Paris, Éditions La Découverte.

Demazière, D. (2011). « L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui », *Recherches Qualitatives,* vol. 30, nº 1, p. 61-83.

Denhardt, R.B. et J.V. Denhardt (2000). « The new public service : Serving rather than steering », *Public Administration Review*, vol. 60, nº 6, p. 549-559.

Eymeri, J.-M. (2006). « Pour une sociologie politique comparée des institutions et de l'action publiques », dans F. Dreyfus et J.-M. Eymeri (dir.), *Science politique de l'administration*, Paris, Economica, p. 269-283.

Fortier, I. (2009). « Expérience des réformes et transformation de l'ethos de service public dans l'administration publique québécoise », *Revue Pyramide*, vol. 19, nº 3, p. 71-85.

Fortier, I. (2010). « La modernisation de l'État québécois : la gouvernance démocratique à l'épreuve des enjeux du managérialisme », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 22, nº 2, p. 35-50.

Freeman, M. et J. Brockmeier (2001). « Narrative integrity », dans J. Brockmeier et D. Carbaugh (dir.), *Narrative and Identity : Studies in Autobiography, Self and Culture*, Philadelphie, John Benjamins Publishing Company, p. 75-99.

Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*, Berkeley, University of California Press.

Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity*, Palo Alto, Stanford University Press.

Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan.

Gilormini, P. (2009). « L'identité narrative du manager socialement responsable : les apports de la sociologie d'Anthony Giddens », *Revue de l'organisation responsable*, vol. 1, p. 31-42.

Heclo, H. (1977). *A Government of Strangers : Executive Politics in Washington,* Washington, Brookings Institution.

Hoggett, P. (2005). « Service to the public : The containment of ethical and moral conflicts by public bureaucracies », dans Paul Du Gay (dir.), *The Values of Bureaucracy*, Oxford, Oxford University Press, p. 165-190.

Hood, C. et B. Peters (2004). « The middle aging of new public management : Into the age of paradox ? », *Journal of Public Administration Research and Theory*, vol. 14, p. 267-282.

Martuccelli, D. (2005). « Les trois voies de l'individu sociologique », *EspacesTemps.net*, <http://espacestemps.net/document1414.html>, consulté le 6 août 2005.

Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve : l'individu dans la France contemporaine*, Paris, Armand Colin.

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.

Michel, J. (2008). « L'animal herméneutique », dans Gaëlle Fiasse (dir.), *Paul Ricœur. De l'homme faillible à l'homme capable*, Paris, Presses universitaires de France, p. 63-92.

Montpetit, É. (2011). « Between Detachment and Responsiveness : Civil Servants in Europe and North America », *West European Politics*, vol. 34, nº 6, p. 1250-1271.

Newman, J. (2004). « Constructing accountability : Network governance and managerial agency », *Public Policy and Administration*, vol. 19, nº 4, p. 17-33.

Pollitt, C. (2003). *The Essential Public Manager,* Maidenhead, Open University Press.

Ricœur, P. (1983). *Temps et récit*, Paris, Seuil.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.

Ricœur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*, Paris, Gallimard.

Rouillard, C., I. Fortier, É. Montpetit et A.-G. Gagnon (2008). *De la réingénierie à la modernisation de l'État*, Québec, Presses de l'Université Laval.

Suleiman, E. (2003). *Dismantling Democratic States*, Princeton, Princeton University Press.

Thomasset, A. (2008). « Au cœur de la tension éthique : narrativité, téléologie, théonomie », dans G. Fiasse (dir.), *Paul Ricœur : de l'homme faillible à l'homme capable*, Paris, Presses universitaires de France, p. 93-118.

Voswinkel, S. (2007). « L'admiration sans appréciation. Les paradoxes de la double reconnaissance du travail subjectivisé », *Travailler*, vol. 2, nº 18, p. 59-87.

Weimer, D.L. (2005). « Institutionalizing neutrally competent policy analysis : Resources for promoting objectivity and balance in consolidating democracies », *Policy Studies Journal*, vol. 33, nº 2, p. 131-148.

West, W.F. (2005). « Neutral competence and political responsiveness : An uneasy relationship », *The Policy Studies Journal*, vol. 33, nº 2, p. 147-160.

Chapitre 3

La démarche autobiographique
et l'Histoire

Françoise Deroy-Pineau
Céline Yelle

L'Histoire peut-elle être un apport à la démarche autobiographique ? À l'inverse, la démarche autobiographique peut-elle contribuer à l'Histoire ?

Le vocabulaire de l'histoire de vie et du récit de vie pour désigner la démarche autobiographique ouvre-t-il une porte à des liens entre l'Histoire et cette démarche ? Le texte qui suit fait état d'un questionnement avec le groupe des participants à la journée québécoise de réflexion sur la démarche autobiographique tenue à Tours le 28 juin 2007. Françoise Deroy-Pineau, socio-historienne, a introduit la séance. Jacques Rhéaume, invité à commenter ses propos, a poursuivi la réflexion en identifiant des dialectiques présentes dans le rapport entre histoire de vie et Histoire. Enfin, le tout s'est terminé par un échange collectif. L'article qui suit[1] tente de rendre compte de ces propos. Regardons de plus près les apports mutuels explorés lors de cette rencontre entre l'Histoire comme discipline et les histoires de vie comme démarche et méthodologie.

1. Ce texte est largement construit à partir de la transcription des communications faites lors de la journée de Tours, le 28 juin 2007.

1. Les pratiques d'une sociohistorienne

Pour son exposé, Françoise Deroy-Pineau a choisi de réfléchir à « l'arrimage entre la grande Histoire et de petits récits de vie » à partir de la recherche qu'elle a menée pour les deux ouvrages suivants :

- *Marie de l'Incarnation : Marie Guyart, femme d'affaires, mystique, mère de la Nouvelle-France, 1599-1672*, dont elle est l'auteure ;
- *Cœur d'enfance en Indochine*, de Jacqueline Olivier-Deroy et Françoise Deroy-Pineau.

Elle a choisi ces deux ouvrages car les liens entre la petite et la grande histoire y sont totalement différents.

> *En ce qui concerne la vie de Marie Guyart, elle était déjà placée dans la grande Histoire puisque ses deux autobiographies et ses lettres font partie des textes fondateurs de l'histoire de la Nouvelle-France.*

Alors que pour le second ouvrage,

> *Contrairement à la recherche sur les personnages célèbres, il s'agissait de gens tout à fait ordinaires, qui n'avaient rien fait de spécial sinon d'avoir été mes grands-parents.*

1.1. *Marie de l'Incarnation : Marie Guyart, femme d'affaires, mystique, mère de la Nouvelle-France*

La vie de Marie Guyart a fait l'objet de plusieurs biographies et de deux autobiographies. Pourquoi s'y intéresser de nouveau ?

> *Parce que je me suis rendu compte que si Marie avait écrit beaucoup de lettres et si elle avait eu de nombreux biographes, on ne s'était jamais attardé sur le volet « récit » de son aventure. On ne savait pas qui elle était, comment elle s'habillait, ce qu'elle mettait dans son assiette…*

La première source consultée a été le récit de sa vie écrit par son fils en 1692, soit 20 ans seulement après la mort de sa célèbre maman. Ce fils avait utilisé les deux autobiographies rédigées par sa mère pour en faire une seule en y ajoutant ses commentaires et des extraits de lettres. Pour avoir une idée plus juste de la vie de cette femme, Françoise Deroy-Pineau a consulté les ouvrages des historiens actuels sur cette époque.

> *J'ai dû lire les historiens du XX^e^ siècle qui avaient conduit des recherches sur ce qu'on mangeait en France à cette époque-là. Curieusement, il y a vingt ans, c'est une états-unienne qui avait fait une des premières recherches* (Ketcham-Wheaton, 1984). *J'ai cherché comment on s'habillait avec un chercheur français. Nous avons travaillé sur les tissus au XVII^e^ siècle* (Boucher et Deslandres, 2008).
>
> *Je suis allée en quête d'autres récits de la traversée (celle de Marie, de Dieppe à Québec en 1639). En croisant les textes fondateurs de Marie relus attentivement et les recherches d'aujourd'hui, en allant chercher dans ces textes*

fondateurs, ce qui était négligeable pour les premiers biographes, en confrontant avec les textes des historiens d'aujourd'hui, je me suis aperçue que derrière la grande mystique et la mère de la Nouvelle-France, il y avait une femme qui avait une vie extrêmement intéressante et pleine de petits détails qu'on n'imaginait pas.

Les biographies consultées laissent souvent de côté des éléments de la quotidienneté de la vie de Marie Guyart. Ces biographies, souvent des hagiographies, ne retiennent pas les faits donnant accès à la « petite histoire » de Marie et à sa réalité de chair et d'os.

Peu de personnes se sont souvenues qu'elle avait été gérante de l'entreprise de son beau-frère, une des plus grandes organisations de transport par route de la France de l'époque, on ignorait qu'elle avait défendu les intérêts du personnel de cette entreprise, qu'elle s'était impliquée pour la justice en défendant les droits d'un condamné à mort de la ville de Tours, victime d'une erreur judiciaire. On avait oublié qu'elle était artiste brodeuse et qu'elle avait ainsi gagné sa vie pendant sa jeunesse. On n'avait pas retenu que ses récits des coutumes des Amérindiens pouvaient la ranger parmi les ethnologues du XVII^e^ siècle en Nouvelle-France. Qui se souvient qu'elle était une conseillère écoutée de toute la colonie, de certains gouverneurs, de l'intendant Jean Talon, de plusieurs Amérindiens, sans oublier les anciennes élèves et des Filles du Roi ? Je dirais qu'en passant son histoire de vie au crible des recherches historiques les plus récentes et d'une lecture attentive de sa première biographie par son fils, on arrive à reconstituer une bonne partie des coulisses de sa vie connue. Ce qui la fait sortir avec bonheur d'une image traditionnelle rigidifiée.

Dans sa présentation, Françoise Deroy-Pineau relevait des expressions telles que « quoique femme » dans le texte de Claude Martin, le fils de Marie Guyart. Ces éléments de l'histoire de sa mère informent ainsi sur l'activité de Marie Guyart, en précisant ce qui la distinguait des femmes de son époque. Ce qui donne aussi certaines caractéristiques des activités des femmes du XVII^e^ siècle.

L'histoire d'un individu enrichit ainsi l'Histoire, en permettant de saisir quelque chose de l'aventure humaine des hommes et des femmes qui ont participé à l'histoire d'une époque en même temps que de situer la vie de cet individu dans une histoire qui le dépasse.

1.2. *Cœur d'enfance en Indochine*

Le second ouvrage sur lequel Françoise Deroy-Pineau fait porter sa réflexion est *Cœur d'enfance en Indochine*, mené en collaboration avec sa mère, sur la famille de ses grands-parents, tâche de sociohistorienne tout à fait différente. En quoi ?

J'ai pris le travail à l'envers. On ne pouvait pas se fonder sur un récit qui existait déjà, mais sur des histoires qu'on se transmettait de mère en filles car ce sont bien les femmes qui transmettent les histoires. Ma mère, âgée de 89 ans à l'époque, ne voulait pas laisser s'évanouir la légende familiale, donc elle

voulait l'écrire. Elle a demandé à ses filles, voire ses petits-enfants, de l'aider à confronter cette légende à la réalité. Et c'est comme ça qu'on s'est trouvé aux prises avec un récit plus ou moins fictif et la nécessité d'en vérifier les péripéties.

Cette histoire se déroule au début et au milieu du XX^e^ siècle et pour une grande part en Indochine. Il s'agissait dans cette situation de partir des légendes et des récits oraux et de les confronter, d'une part avec des sources objectives (archives et état civil des différents lieux concernés) et d'autre part, avec les travaux d'historiens sur cette époque et le contexte de l'Indochine française, Indochine qui correspond actuellement au Vietnam, au Cambodge et au Laos.

On prenait des données transmises oralement et on allait dans les archives et les bureaux d'état civil les vérifier. Comme avec Marie Guyart de l'Incarnation, il a fallu trouver les travaux d'historiens chercheurs concernés.

Ce travail a permis de préciser les circonstances politiques de l'envoi de Français en Indochine de même que le rôle exercé par le grand-père :

Au milieu du XX^e^ siècle, c'était l'Indochine française. La France avait fait un accord avec un certain nombre de Mandarins locaux qui avaient appelé les Français, selon l'histoire qu'on m'a apprise, pour se défendre des Chinois. Et la France avait envoyé une cohorte de « petits blancs » dont mon grand-père pour faire des travaux. Mon grand-père était chargé de faire des relevés topographiques de ce qui devait devenir la route mandarine de Saïgon à Hanoï et qui était un tout petit chemin qu'il fallait agrandir. Or, maman ne savait pas tellement de quoi il s'agissait et j'ai dû chercher le dossier de mon grand-père dans les archives de la France coloniale pour voir si ce qu'on a raconté était conforme à la réalité. En gros, c'était cela mais pas tout à fait. Par exemple, on avait dit que mon grand-père avait commencé à faire des tracés de routes. En fait, il avait commencé par une voie ferrée. En confrontant avec les archives officielles, on a établi une chronologie qui n'est pas exactement celle que je croyais.

La recherche a aussi permis de prendre conscience de certaines confusions entretenues dans les légendes familiales, confusion entre les rôles exercés par l'oncle Paul, son fils et son frère :

On s'est aperçu qu'on confondait plusieurs personnages de la famille. Au départ, on ne savait pas. On croyait qu'il y avait seulement un homme nommé Paul. On ne savait pas très bien s'il était oncle ou cousin. En vérifiant les archives, dont l'état civil, on s'est aperçu qu'on avait confondu un certain oncle Paul avec son fils et avec son frère et que la légende familiale attribuait au frère, l'oncle Christian, les exploits de l'oncle Paul qui faisait partie des premiers explorateurs de l'Indochine. À ce moment-là, on a compris pourquoi notre grand-père était en admiration devant l'oncle Paul, c'est qu'il voulait aller suivre ses traces en Indochine.

Ce travail de recherche dans les archives a permis aussi de mettre à jour une autre confusion, entretenue dans les récits familiaux entre des origines française, lituanienne et allemande pas toujours attribuées à la bonne personne.

D'après les actes d'état civil consultés, on s'est rendu compte qu'on avait confondu deux arrière-grands-pères. On nous avait dit qu'un arrière-grand-père venait de Lituanie et qu'il avait été dans l'armée de Napoléon, donc qu'on avait des ancêtres lituaniens. Qu'il avait épousé une Bretonne et qu'on avait aussi des ancêtres bretons.

Et là il y a eu confrontation de la légende avec la réalité archivistique. On a vu qu'effectivement, on avait un arrière-arrière-grand-père qui avait fait la campagne de Russie avec l'armée de Napoléon, et qu'il en était revenu vivant. Mais il n'était pas Lituanien. C'était un cultivateur bien ordinaire de la région de Châlons-sur-Marne en Champagne.

On l'avait confondu avec le père de la femme de son fils, qui, lui, n'était pas du tout Lituanien mais il était Allemand. Dans les années 1860, comme cela sera le cas en 1914 et 1940, l'ascendance allemande n'était pas bien vue en France. Donc, la famille avait perdu l'ascendance allemande, mais les archives n'avaient rien oublié, et on voyait bien que l'ancêtre Peter Neust venait de la région de Francfort, qu'il est devenu Pierre Néis au moment de son mariage avec Joséphine Cariou qui, elle, était bien Bretonne. Et pourquoi ce Pierre Neust-Néis était-il venu en France vers 1832 à l'époque de Louis-Philippe? Là encore, on croise la grande Histoire. Parce que Louis-Philippe avait décidé d'améliorer les industries françaises en faisant venir des compétences de l'étranger, par exemple, un spécialiste en faïence qui venait de la vallée du Rhin et qui avait une ascendance hollandaise. Ce jeune expert arrive avec son père. On le fait travailler comme contremaître pour transformer les poteries de Quimper en faïence de qualité. Il épouse la petite-fille du propriétaire de la faïencerie, mon arrière-arrière-grand-mère Joséphine. Ils ont onze enfants dont une fille qui se marie avec le fils – ancien zouave pontifical! – du Champenois ancien combattant de l'armée de Napoléon. C'est ainsi qu'on a retrouvé à la fois la campagne de Russie, l'artisanat et les petites industries du temps de Louis-Philippe, l'aide de la France de Napoléon III au Saint-Siège et ces enfants franco-allemands qui, voulant être Français, se sont empressés d'entrer dans la Marine. On est en Bretagne, et c'est l'époque des grandes explorations. Trois des fils de Joséphine et Peter-Pierre deviennent médecins de marine. Deux partent faire des explorations en Indochine et le troisième en Afrique. En Indochine, il y a l'oncle Paul et son frère Christian. Pourquoi a-t-on attribué au frère les exploits de Paul? La fille de Christian était romancière, donc elle avait tous les éléments pour raconter une histoire où elle attribuait à son père le bénéfice des hauts faits de son oncle. Comme le roman est excellent, toute la famille l'a lu et pris comme vérité. Et nous avons ici la confrontation entre la petite histoire transmise oralement ou racontée sous le mode de la fiction et ce qui est prouvé dans les archives.

La réflexion pour comprendre comment sont nées ces confusions permet de révéler des sources d'influence sur les récits transmis. De la petite histoire on passe à la grande. On découvre dans les histoires d'individus les traces d'une histoire plus large d'une époque, d'une collectivité ou d'événements nationaux.

2. Les dialectiques présentes entre l'Histoire comme discipline et l'histoire de vie

Jacques Rhéaume, invité à commenter les propos de Françoise Deroy-Pineau, attire l'attention sur les dialectiques présentes dans les rapports entre l'Histoire et la démarche autobiographique. Ces dialectiques peuvent apparaître en opposition ou comme des points de vue contraires. Elles deviennent par leur interaction un enrichissement dans la compréhension du réel.

Une première dialectique concerne les *sources*. Une approche presque positiviste de l'Histoire puise dans le recours aux archives et à l'état civil des renseignements de temps et de lieux au sujet des faits et des personnages sur lesquels porte la recherche. De son côté, la démarche autobiographique a un recours privilégié aux récits personnels, de famille ou d'un groupe donné ou encore à des écrits intimes tels les journaux, les correspondances. Ces sources variées enrichissent le regard sur la réalité, en tenant compte de dimensions objectives et subjectives, donnant accès à certains faits mais aussi à leur interprétation.

Une autre dialectique présente dans l'exposé est la relation entre *petite histoire* et *grande Histoire*. Cette relation peut être comprise comme *vie courte*, récits d'individus qui s'insèrent dans des mouvements sociaux, géographiques, politiques de *longue durée*. C'est ainsi que la vie de Marie Guyart parle aussi du mouvement de la France vers l'Amérique et que le récit de la famille Olivier parle des relations entre la France et l'Indochine. Les récits d'individus donnent ainsi accès à des éléments de la grande Histoire.

Cette petite histoire ou grande Histoire peut encore être comprise comme histoire de *gens ordinaires* ou de *personnages célèbres*. Le travail présenté par Françoise Deroy-Pineau nous apprend aussi qu'une histoire bien travaillée de gens « ordinaires » nous renseigne sur la grande Histoire et qu'il n'y a pas seulement l'histoire de personnages célèbres qui peut nous renseigner sur cette grande Histoire.

Un autre sens des relations entre récit individuel et grand récit vient du courant de l'*herméneutique*. Dans ce contexte, tout récit individuel est interprété à la lumière du grand récit qu'est le récit biblique, une histoire de salut. Le récit individuel devient alors un prototype de cette histoire de salut. Le travail fait pour connaître la vie quotidienne, ordinaire de Marie Guyart contribue à redonner de l'humanité à Marie de l'Incarnation en la détachant d'une lecture qui ne serait qu'hagiographique, et parfois janséniste (« plus on souffre, plus on est saint »).

3. Questions et réflexions

Les échanges entre l'ensemble des participants à ce colloque ont permis de poursuivre la réflexion sur les thèmes qui suivent.

3.1. Les sources

Quelles sont les sources utilisées pour enrichir les données que l'on a et quel est l'apport de ces sources ? Dans le cas de Marie Guyart, il y avait à retrouver des éléments de la vie quotidienne, alors que pour le récit familial, il était nécessaire d'aller chercher des informations sur la situation plus large. Cette situation s'est présentée de nouveau lorsqu'on a voulu faire l'histoire des femmes puisque, dans la grande Histoire, on n'avait pas retenu d'informations nécessaires pour ce nouveau champ de recherche historique. Dans le travail de biographie de Marie Guyart, il y avait des sources classiques : ses écrits, ses écrits retravaillés par son fils, mais aussi le regard qui est posé et la méthode utilisée. C'est ainsi que la méthodologie d'analyse par réseaux sociaux a permis de découvrir que Marie de l'Incarnation avait su mobiliser beaucoup de réseaux sociaux pour obtenir les autorisations, les ressources financières et humaines qui lui ont permis de partir vers la Nouvelle-France. Les réseaux de femmes qui avaient de l'argent et qui ont choisi d'aider à concrétiser ce projet ont été très importants dans son aventure. Le regard et la méthode utilisés ont permis de mettre à jour ces éléments de son histoire et de l'Histoire.

La question des sources rejoint celle de la relation entre récit et histoire. Cette question a une pertinence particulière en histoire de vie. Cette relation s'enracine dans l'origine grecque du mot « histoire ». Celui qui faisait « l'histoire », c'est le témoin, le héraut qui rapporte et vient réciter devant la cour sa version du grand événement dont il a été témoin. C'est donc un récit qui est, à cette époque, le fondement de l'histoire.

3.2. Les effets de la mise en relation de l'histoire personnelle et de la grande Histoire

Qu'est-ce que ça change pour la personne qui fait une démarche autobiographique de mettre en relation son histoire avec la grande Histoire ? En anthropologie, ce travail de contextualisation du récit donne au chercheur des clés de sens et de compréhension du récit particulier. Mais pour la personne engagée dans une démarche autobiographique, que se passe-t-il ?

Parlant de son travail avec sa mère sur le récit de sa famille, Françoise Deroy-Pineau exprime les effets suivants :

> *La famille de ma mère s'est avérée une famille intéressante, on est devenus fier d'avoir ces grands-parents-là. Avant on considérait que c'était une famille sans intérêt, que ces gens étaient des « riens du tout » ! De plus, nous nous sommes retrouvés : la publication de cette histoire a fédéré la fierté des descendants de Pierre et Marcelle, mes grands-parents, et aussi celle des descendants de l'arrière-arrière-grand-père Neust-Néis. On a eu du plaisir à se revoir. Nous en sommes très fiers.*

Lorsqu'on est capable, dans une démarche autobiographique, de réaliser que la grande Histoire, c'est aussi la nôtre, cela donne du sens à ce que l'on est. Ce n'est pas toujours facile d'entrer dans cette démarche dialectique où nos petits

récits s'intègrent à la grande Histoire ou, en regardant la grande Histoire, d'y reconnaître nos petits récits comme une illustration de cette dernière. Notre contexte est moins porteur des grands récits, comme celui de la Bible évoqué précédemment, et on a besoin de faire nos petits récits pour comprendre le monde dans lequel on vit. La distance nécessaire pour raccrocher nos récits à la grande Histoire n'est pas toujours facile à atteindre dans nos pratiques.

3.3. L'autobiographie : subjectivité, objectivité, quel genre d'histoire ou d'écrit ?

Cette articulation de la petite histoire avec la grande permet d'articuler la logique personnelle avec les logiques sociales et celles de l'époque. C'est mettre en parallèle son histoire personnelle avec l'histoire de son peuple, l'histoire de son temps. C'est aussi établir des ponts entre des récits subjectifs et des récits presque positivistes. À quelle épistémologie se réfère ce type d'écrits dans lesquels on retrouve le rapport de l'écrivain à l'histoire ? Comment caractériser ce type d'écrit ? Un essai ?

Le récit d'une personne est toujours fait d'une grande part de subjectivité. C'est ainsi que l'on entend des phrases telles que : « *Moi je pense cela, mais ma sœur, elle, elle dit cela…* » La précision des dates, elle, demande souvent des vérifications avec des sources. La subjectivité et l'objectivité ont des apports complémentaires. Dans les récits personnels, on peut repérer des accents donnés par la personne par les choix faits dans certaines circonstances, dans l'interprétation qui est faite des situations qui ont conduit à ces décisions, à ces choix. L'herméneutique aide à comprendre comment se fait l'interprétation des situations tant dans les récits personnels que dans le travail des historiens. Dans les deux cas, il n'y a pas seulement des constats de situations mais il y a aussi des interprétations.

Si l'Histoire permet parfois de confronter et de compléter des récits personnels, l'inverse est aussi vrai. Les histoires de vie peuvent aussi contribuer à réviser certaines interprétations de l'Histoire. C'est ainsi qu'un participant rapporte comment les « petits récits » ont contribué à mettre au jour des éléments d'un passé esclavagiste au Québec ou encore comment, dans l'autobiographie et la biographie de René Lévesque, on peut retrouver des événements qui conduisent à réinterpréter la grande Histoire.

La distance dans le temps permet parfois de réajuster certains événements de l'histoire et du récit qui en est fait. Il peut être question alors de secrets, de non-dits et d'interdits, de silences et de choix de moment pour dire. Certains secrets de famille, tabous à un moment où l'on n'ose pas dire la vérité, peuvent être révélés à une étape où plus personne ne se formalise de cette vérité qui peut plus facilement être dite. Dans les dispositifs méthodologiques qui permettent l'objectivation du récit, il y a ce qui a été évoqué précédemment de la vérification par les sources. Un autre dispositif est d'assurer la rencontre et la confrontation entre plusieurs récits. La prise de parole par divers acteurs peut contribuer à l'analyse d'une époque, de la situation d'une collectivité ou d'une situation personnelle.

Il n'est pas toujours facile de délimiter de façon stricte les genres d'écrits faisant appel à des données et à un travail autobiographique : essai, biographie, roman, autofiction, roman autobiographique. Tous ces mots sont interrogés et il y a éclatement de certaines frontières depuis la fin du XX^e^ siècle !

Bibliographie

Boucher, F. et Y. Deslandres (2008). *Histoire du costume en Occident des origines à nos jours*, Paris, Flammarion.

Deroy-Pineau, F. (2008). *Marie de l'Incarnation : Marie Guyart, femme d'affaires, mystique, mère de la Nouvelle-France, 1599-1672*, 3e éd., Paris, Robert Laffont.

Ketcham-Wheaton, B. (1984). *L'office et la bouche : histoire des mœurs de la table en France, 1300-1789*, Paris, Calmann-Lévy.

Olivier-Deroy, J. et F. Deroy-Pineau (2006). *Cœur d'enfance en Indochine*, Paris, L'Harmattan.

Chapitre 4

Le potentiel heuristique

des récits de voyageurs en histoire : l'exemple de la représentation des Arabes au travers des récits de voyageurs francophones en Palestine (1799-1948)

Valérie Géonet

En 1806, alors qu'il parcourt l'Orient au grand galop, Chateaubriand dresse un portrait des Arabes de Palestine par contraste avec celui des Indiens du Canada qu'il a rencontrés quelques années plus tôt :

> Les Arabes […] m'ont paru d'une taille plutôt grande que petite. Leur démarche est fière. Ils sont bien faits et légers. Ils ont la tête ovale, le front haut et arqué, le nez aquilin, les yeux grands et coupés en amandes, le regard humide et singulièrement doux : rien n'annoncerait chez eux le sauvage s'ils avaient toujours la bouche fermée ; mais, aussitôt qu'ils viennent à parler, on entend une langue bruyante et fortement aspirée, on aperçoit de longues dents éblouissantes de blancheur, comme celles des chacals et des onces : différents en cela du sauvage américain, dont la férocité est dans le regard et l'expression humaine dans la bouche (Chateaubriand, 1806, p. 195).

Les extraits de ce type foisonnent dans son *Itinéraire de Paris à Jérusalem*, relation qui va entrer dans la postérité et marquer d'une pierre blanche l'histoire du récit de voyage en général et du récit de voyage en Palestine en particulier.

1. La présentation et l'intérêt de la recherche

Notre étude, réalisée dans le cadre de notre thèse de doctorat en histoire, porte sur la représentation des Arabes au travers de 62 récits de voyageurs francophones en Palestine entre 1799 (date de la campagne d'Orient de Napoléon

Bonaparte) et 1948 (année de la création de l'État d'Israël). Les relations de voyageurs contemporains en Palestine sont très nombreuses, le genre viatique étant très prisé au XIXe siècle. Nous avons choisi de procéder à un échantillonnage représentatif de 62 récits rédigés par 63 auteurs, équitablement répartis tout au long de la période envisagée et respectant certains autres critères. Ainsi, le but du voyage : la majorité des récits étant les œuvres de pèlerins, nous avons estimé suffisant de les limiter à 50 % de l'échantillonnage, car ces récits présentent une grande homogénéité de contenu. L'autre moitié des voyageurs se rend en Palestine pour des raisons professionnelles (effectuer un reportage, étudier l'histoire ou l'archéologie), diplomatiques (consuls, représentants religieux officiels), touristiques ou autres. De même, nous avons essayé de respecter un certain équilibre entre hommes et femmes, catholiques et autres confessions, Français et autres nationalités, même si la tâche s'est avérée plus compliquée sur ces derniers points en raison de la prédominance sur le marché de l'édition de récits signés de la plume de voyageurs masculins, français et catholiques.

Cette étude puise son intérêt dans son rapport avec l'actualité. Vu la situation aujourd'hui au Proche-Orient et particulièrement en Israël et dans les territoires palestiniens, il nous paraît important de nous pencher sur la perception et la représentation des Arabes par les voyageurs occidentaux. On note souvent une confusion entre islam et arabité, voire de manière plus négative entre islamisme et arabité. En effet, l'affaire des caricatures de Mahomet dans la presse danoise en 2006 par exemple nous a rappelé combien les préjugés raciaux et confessionnels peuvent encore exister de nos jours, et ce, aussi bien de la part des Occidentaux envers les Orientaux que l'inverse, combien l'incompréhension de l'Autre, qui est face à nous et radicalement différent, peut faire de dégâts dans nos rapports avec cet Autre. On peut se demander si certaines représentations des Arabes n'ont pas traversé les générations pour rester encore d'actualité. Repérer, mettre en évidence et tenter d'expliquer les opinions vraies ou fausses des Occidentaux au sujet des Arabes peut s'avérer riche en enseignement sur le monde d'aujourd'hui. Nous penchant sur une perception déjà ancienne des Arabes, qui semble se perpétuer jusqu'à un passé proche, nous cherchons à savoir si ces représentations influencent encore aujourd'hui nos mentalités occidentales sur l'approche du conflit israélo-palestinien.

L'approche de notre travail relève avant tout de la discipline historique, puisqu'il se donne pour but d'étudier une évolution chronologique de cette perception de la population arabe par l'Occident francophone. L'historien est en effet d'abord attentif à la profondeur du temps, à disposer d'un certain recul sur le sujet qu'il étudie. Il est question ici d'histoire des mentalités. Néanmoins, la question se pose de savoir comment les auteurs des récits vont percevoir (et faire percevoir à leurs lecteurs) ces Arabes sur lesquels leur regard se porte. Dans cette perspective, le recours à l'anthropologie s'avère indispensable puisqu'il s'agit d'analyser le regard porté par les voyageurs sur l'Autre et plus largement leur rapport à l'Autre, dans toutes les dimensions de son altérité (Géonet, 2005).

2. L'intérêt des récits de voyage comme source pour l'Histoire

De nombreuses sources, de natures très diverses, s'offrent à l'historien souhaitant étudier les origines du conflit israélo-palestinien et plus largement l'histoire du Moyen-Orient. Certaines semblent s'imposer d'emblée, comme les archives des consulats, le courrier diplomatique, les fonds d'archives des missions religieuses, la presse contemporaine et bien d'autres encore. Néanmoins, la préférence donnée aux récits de voyage dans le cadre de notre étude n'est pas anodine et peut se révéler d'un apport précieux. En effet, notre objectif vise ici à toucher à l'histoire des mentalités, c'est-à-dire à la manière dont la pensée populaire (européenne francophone, en l'occurrence) évolue au fil du temps. Par l'étude de la perception des Arabes par les voyageurs francophones entre 1799 et 1948, nous souhaitons connaître la pensée profonde des voyageurs à cette période précise, afin de pouvoir la comparer avec les idées du temps présent. Les récits de voyage sont particulièrement intéressants à exploiter en tant que source, puisque l'auteur s'adresse à un public des plus larges et évoque librement son périple et ses opinions. À travers un discours qui tantôt se répète, tantôt, plus exceptionnellement, se singularise, c'est la pensée presque intime d'une époque qui se fait jour, par l'intermédiaire d'un échantillon d'opinions personnelles. La subjectivité des voyageurs qui effectuent des choix, conscients ou non, dans leurs observations et leur matériau de rédaction, montre un intérêt différent mais non moindre par rapport à l'objectivité des archives, par exemple, qui mettent davantage en avant des faits concrets. La richesse de cette source particulière se situe dans l'expression plus ou moins libre des opinions des voyageurs, qui s'avèrent toujours révélatrices, même dans les silences, les redites et les contraintes, apparentes ou pas, qu'ils rencontrent.

Cependant, l'exploitation du genre viatique réclame de la part de l'historien un effort de critique très rigoureux. En effet, pour de nombreuses raisons, un historien doit se montrer prudent lorsqu'il travaille sur des récits de voyageurs, qui présentent des écueils comme la subjectivité, une vue limitée par un itinéraire déterminé et par un objectif précis comme l'archéologie ou le pèlerinage notamment[1]. D'autres facteurs peuvent avoir une influence déterminante

1. Ainsi, la compétence du voyageur doit être mise en question : parle-t-il l'arabe ? Quelle est sa connaissance du pays et des habitants ? Est-il suffisamment qualifié lorsqu'il fait un commentaire dans un domaine précis comme l'architecture ou la religion ? Ces voyageurs ont des origines sociales et culturelles variées, même si généralement ils appartiennent aux milieux aisés. On trouve des hommes de lettres comme Lamartine (1835), Chateaubriand (1806), Flaubert (2006) ou Dorgelès (1928), des reporters comme Londres (1997) ou Kessel (1978), des hommes d'Église comme l'évêque de Paris Darboy (1865) ou des curés de petites paroisses comme l'abbé belge Ruelens (1873) ou encore des bourgeoises comme Olympe Audouard (1867). Il convient également d'être attentif à l'honnêteté du voyageur : ose-t-il tout raconter ? N'a-t-il pas intérêt à dissimuler ou à tromper son lecteur, ou à se conformer à un récit antérieur pour se donner du crédit ? L'auteur tente de préserver son intimité, de cacher des choses peu avouables. Ainsi, on sait que Lamartine se trompe ou ment volontairement sur son itinéraire, que Chateaubriand exagère ses faits d'armes. Certaines déformations dans le récit peuvent être involontaires, parce que le voyageur n'a pas tout vu (la durée du séjour est souvent brève) ou qu'il ne se souvient plus (si la mise par écrit s'effectue longtemps après le périple ou qu'il n'a pas pris de notes sur place). Consciemment ou non, l'auteur du récit met en exergue les aspects du pays qui l'intéressent davantage. Ainsi, un pèlerin tend à parler des réalisations des missionnaires catholiques et occulte, voire

sur le récit en tant que témoignage. Ainsi, ce que nous avons appelé l'« effet pèlerinage » : c'est-à-dire, pour les pèlerins comme pour les touristes, la contrainte de suivre un circuit prédéterminé avec le voyage en caravane, l'itinéraire vers les lieux saints et le logement chez les religieux, laissant peu de liberté pour d'autres visites ou pour sortir des sentiers battus. De plus, les voyageurs occidentaux se rapprochent volontiers de leurs semblables lorsqu'ils sont à l'étranger : ils fréquentent davantage les Occidentaux qui vivent sur place que les « indigènes », ils logent chez des Occidentaux et se déplacent en caravane, entre Occidentaux, ce qui constitue un frein à la liberté de découverte et aux possibilités de rencontre. De même, la question se pose de savoir qui a eu la volonté de publier : l'auteur lui-même ? L'éditeur ? Est-ce une commande particulière ? Et dans quel but : édification des lecteurs ? Propos scientifique ? De manière globale, les récits ne sont pas des reportages visant à l'objectivité ou à l'exhaustivité. Il s'agit de témoignages individuels, parcellaires et partiaux, souvent mis en scène, où l'auteur émet des avis, des jugements de valeur. De plus, le récit est une construction de l'auteur qui sélectionne son matériau, c'est-à-dire ses notes, ses souvenirs, en fonction de ce qu'il trouve étrange, pittoresque, ou au contraire ressemblant à ce qui lui paraît familier. Un récit ne se constitue pas seulement des observations du voyageur mais tout autant de ses *a priori*, de ses lectures, de ses connaissances, de ses préoccupations particulières ou de celles de ses compagnons de route (Géonet, 2011). Il ne faut jamais perdre de vue qu'un récit de voyage est un témoignage : l'auteur rapporte ce qu'il a vu, vécu. Selon le philosophe Paul Ricœur, « le témoignage n'est pas la perception elle-même, mais le rapport, c'est-à-dire le récit, la narration de l'événement. Il transporte les choses vues au plan des choses dites » (Ricœur, cité dans Mies, 1996, p. 38). Et « ce transfert a une implication importante au plan de la communication. Le témoignage est une relation duelle : il y a celui qui témoigne et celui qui reçoit le témoignage » (Ricœur, cité dans Mies, 1996, p. 38). Puisque le voyageur prétend à la vérité, il doit établir un contrat fiduciaire avec le lecteur, c'est-à-dire qu'il sollicite sa confiance à l'égard de ce qu'il relate de son voyage (Sauvage, 2001).

Tous les voyageurs se sont rendus sur place, donnent un témoignage de première main et livrent directement leurs impressions sur ce qu'ils ont vu. Les auteurs extériorisent tous leur vécu de leur rapport aux Arabes. Ces récits de voyage peuvent être envisagés comme des récits de vie ; il suffit d'examiner les productions de Chateaubriand, de Lamartine, de Dorgelès ou de Kessel pour se convaincre qu'ils y relatent un cheminement personnel. Cependant, le genre viatique – particulièrement au XIX^{e} siècle mais également au siècle suivant – est tiraillé entre une volonté d'exactitude à prétention scientifique et une revendication romantique d'affirmer la subjectivité du narrateur. L'on pouvait s'attendre en étudiant 60 récits, à récolter 60 opinions différentes sur un même sujet puisqu'on a l'avis d'hommes, de femmes, de jeunes, de moins jeunes, de

dénigre les œuvres protestantes. Il met également plus en avant l'émotion religieuse du voyage et les descriptions des lieux saints que celles de la population locale. De même, l'esprit colonialiste amène des voyageurs à citer les progrès apportés dans le pays par les Occidentaux, au détriment des réalisations indigènes. Le but du voyage exerce une influence importante sur les observations du voyageur.

scientifiques, de pèlerins, de journalistes, de religieux, de personnes célèbres ou anonymes, lettrées ou moins, très riches ou non… Or ce n'est pas le cas, les témoignages divergents restent exceptionnels. Pourquoi ? La littérature viatique s'inscrit dans un autre paradoxe : les récits sont le réceptacle des idées de leur époque, car par un effet de médiation de la bibliothèque, ils puisent abondamment dans les références livresques, scientifiques et littéraires. En cela les récits reflètent les idées et préjugés de leur temps, voire des siècles antérieurs. Reprenant les idées de leur temps, les voyageurs reflètent les mentalités de l'époque. Puis ils (re)diffusent à leur tour des stéréotypes qu'ils recréent, puisqu'ils ont pu les constater (du moins le laissent-ils croire) de leurs propres yeux.

L'histoire des mentalités permet également de tenter d'atteindre un autre objectif. À la différence des autres communications proposées lors de ce colloque, notre étude vise à en apprendre plus sur les auteurs des récits de voyage, et plus largement sur les idées occidentales de leur époque, non pas grâce à ce qu'ils disent d'eux-mêmes, mais par l'entremise du discours qu'ils tiennent sur un sujet extérieur, ici une autre communauté, celle des Arabes. D'une part, les voyageurs en disent long sur eux-mêmes, presque malgré eux. En effet, s'inspirant des prémisses de la science anthropologique et de ses nouvelles exigences, la spécificité du genre viatique au XIX^e^ siècle se situe dans sa volonté de décrire des observations de manière rigoureuse et d'adopter le point de vue ethnologique. Il se dégage alors des récits de voyage une volonté affichée de vérité et d'exactitude qui repose sur les témoignages et l'observation personnelle. Cependant, l'époque est également au romantisme, prônant la valeur de l'individu. Un poète comme Lamartine par exemple s'inscrit d'emblée dans le paradoxe : il insuffle une dimension spirituelle à son récit et revendique la subjectivité et la sensibilité du narrateur. Il s'oppose à un autre voyageur, l'archevêque de Paris, Georges Darboy, pour qui il semble aussi vain qu'inutile de livrer des détails insignifiants ou personnels dans son récit. Il reproche également à ses illustres prédécesseurs, visant sans les nommer Chateaubriand et Lamartine,

> d'avoir abusé de leur puissance imaginative pour créer un Orient de leur façon, au lieu de peindre fidèlement ce qu'ils avaient vu. Ainsi sous la fantaisie de leur plume brillante, des murailles de quarante pieds grandissent soudainement à une hauteur de quatre ou cinq cents pieds, des paysages désolés et stériles se revêtent de grâce et de beauté, des eaux et des vallées apparaissent que les voyageurs cherchent en vain où le poète les a mises. Son livre est agréable, mais inexact ; il a le charme et la vérité d'un roman. Voilà ce que la critique a répété souvent, et non sans acrimonie[2] (Darboy, 1865, p. V).

D'autre part, dans leurs propos sur les Arabes, qu'ils observent de loin et sur lesquels leur imagination vagabonde, laissant prise aux stéréotypes de leur époque et de leur société, ils révèlent beaucoup moins de choses sur ces

2. Darboy (1865, p. V) explique, par exemple, à ses lecteurs qu'il ne sert à rien de raconter dans son récit que l'on a été « poursuivi par des chiens hargneux dans un village arabe ou qu'on est parti à dix heures à cheval pour aller à Bethléem ».

populations indigènes que sur eux-mêmes, sur leur mentalité et sur la pensée de leur temps. Il s'agit moins à ce propos de l'épistémè des savants, mais de ce qui transparaît dans l'opinion publique : essentiellement un fort esprit colonialiste, au XIXe siècle, ou un esprit romantique par réaction à une société industrielle…

3. La représentation de l'Autre : histoire et anthropologie

Les dictionnaires de référence nous apprennent que la représentation est l'« action de mettre devant les yeux ou devant l'esprit de quelqu'un, ou le processus par lequel l'art renvoie à une réalité extérieure absente » (Rey, 2001, p. 1972-1973). Dans leurs récits, les voyageurs représentent, et donc par là même, mettent en scène les Arabes avec lesquels ils ont été en contact, qu'ils les aient vus, aperçus, qu'ils en aient entendu parler, plus rarement qu'ils aient conversé avec eux. Consciemment ou non, cette représentation à l'attention de leurs lecteurs pour qui les Arabes sont une réalité lointaine, puisqu'ils sont quasiment absents d'Europe à cette époque, ne se fait jamais de manière anodine. L'auteur y ajoute ses impressions personnelles, relevant du domaine du réel ou de l'imaginaire, variables selon les lieux et les circonstances. Le voyageur évoque également les Arabes en fonction de ce qu'il connaît d'eux par avance : ce qu'il a entendu dire et ce qu'il a lu à leur propos, avant son voyage mais aussi après son retour, la rédaction survenant toujours *a posteriori*. Les voyageurs s'adressent donc à un public qui ne connaît pas les Arabes ni les réalités décrites, sinon peut-être par l'entremise des expositions coloniales et des foires[3]. En réponse à l'engouement au XIXe siècle pour la découverte de nouveaux peuples, des sciences se fondent comme l'anthropologie qui vise à mieux connaître les « primitifs », et la définition des races naît de l'étude de ces mêmes peuples autrefois inconnus. Les récits des voyageurs s'inscrivent pleinement dans la tendance à la découverte de nouveaux horizons, qu'ils alimentent.

Ces voyageurs confrontés pour la première fois à une population qu'ils découvrent en abordant des contrées inconnues manifestent d'abord surprise et étonnement, deux mouvements affectifs sous-tendus par une comparaison aussi implicite qu'involontaire, avec leur culture d'origine qui sert d'étalon, selon le principe appelé « ethnocentrisme[4] ».Les voyageurs rencontrent et construisent l'image de cet Autre à travers leur récit, à l'attention de leurs lecteurs. Regarder un sujet qui est radicalement autre (puisque contrairement à aujourd'hui, avant la Première Guerre mondiale, il n'y a quasiment aucun Arabe en Europe occidentale, on les connaît donc très mal), se confronter à lui dans toute sa différence,

3. Voir, par exemple, Blanchard *et al.* (2003, p. 5-47) sur les expositions coloniales qui se déroulent à Paris au XIXe siècle.

4. Géraud, Leservoisier et Pottier (1998, p. 74) définissent l'ethnocentrisme comme « l'attitude qui consiste à rejeter les normes et les valeurs d'une société ou d'un groupe culturel en tant qu'elles sont différentes des siennes propres. Cette attitude se retrouve de manière constante dans l'histoire des contacts entre cultures […] L'Occident triomphant et civilisateur du XIXe siècle n'a entretenu qu'incompréhension et mépris pour les sociétés qu'il jugeait inférieures. » Voir également Magri (1995, p. 259) et Régnier-Bohler (1997, p. XL).

va provoquer une réaction chez le sujet qui observe. Dans son récit, le voyageur exprime ses réactions et ses sentiments, éprouvant dégoût ou admiration pour les indigènes qu'il croise, incapable de rester indifférent face à tant de contrastes entre sa propre culture et celle qu'il découvre. Là réside l'intérêt d'avoir choisi comme source des récits de voyage, certes déjà étudiés pour d'autres thèmes, mais pas encore pour la présente recherche. De manière inconsciente, ils vont se servir de ces peuples, ici les Arabes, comme d'un repoussoir. Au plan historique, de nombreuses études ont montré que depuis l'Antiquité, l'Orient intervient comme un miroir dans lequel l'Occident projette ses rêves et ses appréhensions. Les philosophes, écrivains et autres savants grecs établissent une opposition inconciliable entre barbares et Grecs : ce qui revient à dire entre Orientaux et civilisés. Les périodes de crise politique ou culturelle provoquent un questionnement identitaire chez les Anciens Grecs, qui ressentent alors le besoin de se forger une structure idéologique forte. Ces derniers enclenchent alors un processus simple : ils instrumentalisent le portrait des Orientaux, leurs voisins redoutables et menaçants, dépeints comme des monstres barbares, pour caractériser leur propre identité grecque. Ils vont donc se définir *a contrario* par rapport aux barbares, entendus comme concept. L'Orient devient alors un réservoir de contre-modèles[5]. Ainsi, l'image que les voyageurs donnent de l'Orient varie grandement en fonction de facteurs politiques, économiques et culturels affectant leur pays d'origine. Les voyageurs européens du XIX^e^ siècle vivent dans une société industrielle moderne, techniquement très avancée et soumise à des changements rapides : ils voient donc dans les Arabes une société sauvage et arriérée, primitive et immobile. À travers une perception quelquefois extravagante de l'Autre, la question d'une altérité exotique se pose (Régnier-Bohler, 1997, p. XLI).

Dès son origine, qui remonte probablement à Homère, le vocable βάρβαρος (barbare) s'applique aux Orientaux et signifie d'abord « étranger, c'est-à-dire non grec », puis par extension « étranger à la race, au pays parce qu'il n'en parle pas la langue ou qu'il vit en dehors de sa civilisation » (Dejardin, 2009). Dès les premiers siècles avant notre ère, l'Orient devient un espace investi d'un fort potentiel symbolique pour les Européens[6]. Cette idée de barbarie orientale s'est transposée dans la littérature médiévale puis à l'époque moderne et jusqu'aux XIX^e^ et XX^e^ siècles[7]. Dans son célèbre ouvrage intitulé *L'orientalisme : l'Orient créé par l'Occident*, Edward Saïd explique comment l'Occident construit son identité en reflet inversé de l'Orient. En effet, selon lui, l'orientalisme est une construction occidentale de l'Orient, qui va lui permettre de dominer ce dernier, donc

5. Dejardin (2009) montre qu'à l'époque hellénistique, la cité devient un espace menacé, et l'image des Orientaux est d'autant plus rabaissée, servant d'autant plus de repoussoir que les Grecs éprouvent le besoin de retrouver leur identité face au recul de la culture hellène.
6. *Ibid.*
7. *Ibid.* Au Moyen Âge, on évoque déjà « li Arabi et li Barbare », dans *Ystoire de li Normant,* traduction d'Aimé en 1308. À l'époque moderne se retrouvent les images issues de la littérature grecque sur ce qui a trait à l'Orient. Par exemple, dans ses pièces, Tristan Lhermitte présente Hérode comme un roi monstrueux, anthropophage, cruel, tyrannique, dont il réfute l'humanité. Pour Montaigne, chacun appelle « barbarie ce qui n'est pas de son usage ». En 1870, l'écrivain Mérimée donne une vision négative du barbare : « Dans notre langue, barbare a deux sens principaux : *sauvage, non cultivé* et *cruel.* »

le monde arabe. Pour Saïd (1980, p. 14-15), « l'Orient est le rival culturel de l'Occident et il lui fournit l'une des images de l'autre qui s'impriment le plus profondément en lui. De plus, l'Orient a permis de définir l'Europe par contraste. » Plus largement, « l'orientalisme [est un] style de pensée fondé sur la distinction ontologique et épistémologique entre l'Orient et l'Occident ». La rencontre de l'Autre s'élabore donc autour d'une série de préjugés. Le discours orientaliste à base culturelle, entretenu depuis la fin du XVIII[e] siècle par les Occidentaux, représente un enjeu politique bien réel puisqu'il sous-tend la volonté d'impérialisme des Européens. La structure même de l'orientalisme n'est pas un simple amas de clichés qui sera balayé quand la vérité fera jour. L'orientalisme a en effet plus de valeur en tant que signe de la puissance européenne sur l'Orient qu'en tant que discours véridique sur celui-ci. Cette vision, qui a une forte vitalité et a demandé beaucoup d'investissement, est passée dans la culture générale occidentale. Des philologues et philosophes (Berchet, Saïd, Hentsch) évoquent un certain nombre de clichés abondamment repris par les travaux scientifiques, les guides, les récits de voyage et de fiction (Saïd, 1980 ; Hentsch, 1988 ; Berchet, 1985). Ces littératures se renforcent l'une l'autre et laissent quelquefois peu de place à d'éventuelles observations personnelles.

L'anthropologie fournit une clé de lecture intéressante sur ce phénomène de miroir-repoussoir qui apparaît à la lecture des récits de voyage à propos des Arabes. Cette science de l'Homme explique comment, par un mouvement de balancier entre rejet et fascination, l'on se définit soi-même par rapport à l'Autre que l'on observe, c'est-à-dire par contraste avec cet Autre, selon un jugement axiologique. En effet, le voyageur qui se rend en Palestine juge les Arabes selon ses propres valeurs. Nous allons nous baser sur la description de cette rencontre par les voyageurs avec les indigènes, les Arabes, telle que la définit l'anthropologue François Laplantine (1987). La première voie possible tend donc au rejet ou refus de l'étranger par les voyageurs. Cette attitude est appréhendée à partir d'un manque (les Arabes n'ont pas d'éducation et sont illettrés, pas de lois et se font justice eux-mêmes, pas de passé connu puisqu'ils pratiquent essentiellement des traditions orales, etc.), ayant pour corollaire la bonne conscience que le voyageur a de lui et de sa société. Dans une certaine mesure, l'Autre est perçu comme un sauvage et montré comme un animal, dans un rapport de grande proximité à la nature : le voyageur le rejette hors de la culture. L'idéologie opposée consiste en la fascination de l'étranger, découlant de la mauvaise conscience que le voyageur éprouve envers sa société. Ce qui était ressenti comme un manque devient positif : c'est l'image du paradis perdu. Les auteurs de récits n'admirent pas les Arabes pour des traits ou des qualités réelles, mais parce que les voyageurs projettent sur eux un fantasme opposé à ce qu'ils n'apprécient guère dans leur monde occidental ; ainsi le nomadisme semble une vie rêvée à Lamartine qui renie de cette façon la nécessité d'être un grand propriétaire terrien comme le lui impose sa condition sociale en France. Dans le même esprit, les pèlerins exaltent la grande piété qu'ils prêtent aux musulmans, parce qu'elle contraste avec l'abandon progressif des églises par les jeunes générations françaises après la Révolution.

Selon Laplantine (1987), cette vision de l'Autre oscillant entre rejet et fascination ne correspond pas à la réalité : c'est une construction. Les Arabes dont il est question ici ne sont pas considérés pour eux-mêmes. Les voyageurs se regardent en eux. Une alternative consiste à penser l'Autre comme « autre » et non par rapport à soi, ni meilleur ni moins bon, mais différent. Dans le discours des voyageurs sur les Arabes de Palestine, ces alternatives demeurent exceptionnelles, car à l'ethnocentrisme européen s'ajoute l'idéologie colonialiste du XIX^e siècle et du début du XX^e siècle. Une voyageuse en pèlerinage s'interroge cependant lors d'une promenade dans l'enceinte de Jérusalem :

> En errant dans les rues, je regarde cet aspect curieux, si différent de celui de mon pays, et je me dis : « Vraiment l'Orient est fait tout à l'envers de l'Occident, et il ne s'en porte pas plus mal » […] Ces murs sans fenêtres ont peut-être un peu l'air de prisons ? Mais que ferait-on de fenêtres dans ce pays du soleil ? Quelques treillis, quelques grillages serrés, à la bonne heure ! pour laisser entrer l'air, mais empêcher le soleil de pénétrer […] À la distance où je suis, certainement l'usage oriental l'emporte, car tout dépend dans la vie du point de vue où l'on se place. Vous êtes armé d'une lunette, très bien ! L'important est de la mettre au point. Si vous regardez l'Orient, il ne faut pas la mettre au même point que pour l'Occident, sans quoi on risquerait fort de voir trouble (Bazelaire, 1889, p. 276-281).

Elle seule ouvre la voie de l'alternative, ce qui ne l'empêche pas par ailleurs de jauger les Arabes avec ses propres valeurs de civilisation occidentale et de montrer à différentes reprises la barbarie des Arabes, les rejetant ainsi dans la nature. Ceci montre à quel point l'approche anthropologique se révèle riche et tout à fait nécessaire dans l'analyse de ces expériences vécues, dans l'aspect « humain » de la recherche. Elle se pose comme complémentaire de l'approche historique et l'éclaire. Dans ce regard croisé réside en grande partie la nouveauté de notre recherche.

Conclusion

Par essence, l'histoire est l'étude de parcours singuliers et de faits non reproductibles. C'est en multipliant les exemples singuliers que l'historien tente de parvenir à une généralisation rationnelle. Dans notre cas, c'est à travers une soixantaine de récits de voyageurs, partageant une langue d'expression et une destination géographique, que nous tentons de connaître et de reconstituer le mode de pensée de l'Europe francophone des XIX et XX^e siècles concernant les Arabes. Des expériences singulières émergent un passé et un bagage culturel communs.

> Comme Gramsci l'a montré, chaque individu est lui-même à la fois la synthèse des rapports existants et la synthèse de l'histoire de ces rapports, c'est-à-dire le résumé de tout le passé de sa société (Desmarais et Jouthe, 1996, p. 169).

Les visions individuelles « extraordinaires » des voyageurs à propos des Arabes apparaissent comme des ouvertures envers l'Autre, des alternatives à la dualité fascination-rejet décrite par Laplantine.

Bibliographie

Affergan, F. (1987). *Exotisme et altérité*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Sociologie d'aujourd'hui ».

Audouard, O. (1867). *L'Orient et ses peuplades*, Paris, E. Dentu.

Bazelaire, L. de (1889). *Chevauchée en Palestine*, Tours, Mame.

Berchet, J.-C. (1985). *Le voyage en Orient : anthologie des voyageurs français dans le Levant au XIX^e siècle*, Paris, Laffont.

Blanchard, P. *et al.* (2003). *Le Paris arabe : deux siècles de présence des Orientaux et des Maghrébins*, Paris, La Découverte.

Chateaubriand, F.-R. de (1806). *Itinéraire de Paris à Jérusalem*, Paris, Vermot.

Darboy, G. (1865). *Jérusalem et la Terre Sainte*, Paris, Morizot.

Dejardin, I. (2009). *La barbarie, de l'Orient antique à l'Orient moderne*, conférence du 27 octobre 2009 à la Sorbonne, sur le site Internet du Centre de recherche sur la littérature de voyage, <http://www.crlv.org/SWM/Page_Conference.php ?P1=903>.

Desmarais, D. et E. Jouthe (1996). « La dialectique du renouvellement des pratiques sociales à partir d'une approche biographique : les filiations théoriques des histoires de vie en formation », *Pratiques de Formation/Analyses*, n° 31, p. 141-156.

Dorgelès, R. (1928). *La caravane sans chameaux*, Paris, Gallimard.

Flaubert, G. (2006). *Voyage en Orient (1849-1851)*, Paris, Folio.

Géonet, V. (2005). *La représentation des Arabes en Palestine au travers des récits de voyage d'auteurs européens francophones (1799-1948)*, dans Actes du colloque « Nouvelles sources, nouvelles approches, nouvelles méthodes en Histoire », Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain.

Géonet, V. (2011). *Les récits de voyage comme sources de connaissance sur la Palestine au XIX^e siècle*, dans Actes du colloque de la Société archéologique de Namur, Namur, ASAN-Presses universitaires de Namur.

Géraud, M.-A., O. Leservoisier et R. Pottier (1998). *Les notions clés de l'ethnologie : analyses et textes*, Paris, Armand Collin.

Hentsch, T. (1988). *L'Orient imaginaire : la vision politique occidentale de l'Est méditerranéen*, Paris, Éditions de Minuit.

Kessel, J. (1978). *Terre d'amour et de feu : Israël 1925-1961*, Paris, Plon.

Lamartine, A. de (1835). *Voyage en Orient*, Malines-Bruxelles, P.J. Hanicq et C^ie.

Laplantine, F. (1987). *L'anthropologie*, Paris, Seghers.

Londres, A. (1997). *Le Juif errant est arrivé*, Paris, Arléa.

Magri, V. (1995). *Le discours sur l'Autre : à travers quatre récits de voyage en Orient*, Paris, Honoré Champion.

Mies, F. (1996). *L'herméneutique du témoignage en philosophie : pour une anthropologie littéraire. Littérature, mythe littéraire et Bible*, Namur, Presses universitaires de Namur.

Régnier-Bohler, D. (dir.) (1997). *Croisades et pèlerinages : récits, chroniques et voyages en Terre Sainte XII^e-XVI^e siècle*, Paris, Robert Laffont.

Rey, A. (dir.) (2001). *Le Grand Robert de la langue française*, 2^e ed., Paris, Robert.

Ruelens, A. (1873). *Journal d'un pèlerin en Terre Sainte*, Malines, impr. J. Ryckmans-Van Deuren.

Saïd, E. (1980). *L'orientalisme : l'Orient créé par l'Occident*, Paris, Seuil.

Sauvage, P. (2001). « Réflexions d'un historien sur les récits de voyage à l'époque contemporaine (XIX-XX^e siècles) », dans O. Hambursin (dir.), *Voyage et littérature : sens et plaisir de l'écriture pérégrine*, Amay, Éditions L'arbre à paroles.

Todorov, T. (1989). *Nous et les autres : la réflexion française sur la diversité humaine*, Paris, Seuil.

Chapitre 5

Le récit de vie collectif : enjeux théoriques, méthodologiques et éthiques

Jacques Rhéaume

Les pratiques autobiographiques prennent plusieurs formes (écrites, verbales, artistiques, gestuelles) et s'expriment dans plusieurs contextes relationnels. Les récits autobiographiques impliquent toujours, par définition, une narration individuelle. Et ces récits s'adressent le plus souvent à l'autre, en recherche, en formation, en intervention, dans le cadre d'une relation duelle, en groupe restreint ou dans un collectif organisé. Ces « autres » sont des pairs (d'autres « récitants ») des accompagnateurs, des formateurs, des chercheurs, des enquêteurs, des thérapeutes, voire des amis.

Nous abordons ici principalement le récit de vie dans sa dimension collective, nous référant principalementà des conférences données par Marijo Coulon et Catherine Liabastre dans le cadre d'une journée d'étude à Tours et transcrite intégralement. Nous nous inspirons également d'autres expériences réalisées au Québec et en France. Il convient dans un premier temps de bien définir et situer le récit de vie de collectivité.

1. De quelques définitions, les mots pour le dire

Le récit de vie s'adresse le plus souvent à autrui dans le cadre d'une relation dyadique ou groupale mettant en présence des narrateurs et un ou plusieurs chercheurs, formateurs ou cliniciens. C'est déjà là une intervention et une pratique sociales, et le récit comporte une certaine dimension « collective » : des

rôles sont définis, des attentes et des buts posés, des règles énoncées. Tel récit, par exemple, se fait sous forme d'un entretien portant sur tel ou tel grand thème : l'expérience de la vie au travail ; le vécu d'une situation de chômage ou d'exclusion sociale. De plus, tout récit individuel est produit par un individu social, qui, dans son récit, fait référence à diverses appartenances sociales, à une variété d'institutions : famille, école, travail, amis, quartier de vie, associations. Ce récit exprime tout autant le projet individuel qui traverse l'expérience collective : des choix sont faits, des impasses ou des ruptures sont évoquées, bref, une dynamique bien personnelle et singulière opère une démarche toujours inachevée de liberté ou de libération. En ce sens, le récit de vie est fondamentalement une expérience subjective, individuelle et sociale.

La pratique du récit de vie peut se faire *en groupe*. Par exemple, dans l'approche développée en France par Vincent de Gaulejac sur le thème « Roman familial et trajectoires sociales » (1999), le récit de vie se fait en groupe et implique des échanges et un partage d'expériences. Cependant le récit de vie demeure centré sur l'expérience individuelle, le groupe servant de support à l'exploration et à l'analyse de ces récits de vie. Ces récits multiples peuvent également favoriser une mise en perspective et une lecture transversale des récits pouvant la plupart du temps dégager des convergences et des différences, des thèmes communs qui relèvent d'un contexte social et historique partagé, lequel peut faire l'objet d'analyse et d'interprétation. Et cela est vrai de la plupart des formules apparentées que l'on peut retrouver dans le récit de vie dit « de formation ».

Le *récit de vie collectif* ou *de collectivité* pourrait par contraste être défini comme l'histoire que racontent les membres d'un groupe institué sur leur vie collective. Notons tout de suite ici quelques distinctions importantes. La notion de *collectivité* désigne d'abord l'ensemble des personnes qui vivent sur un territoire géographique auquel elles appartiennent. Elle équivaut dans ce texte à la notion de communauté locale. Cette collectivité locale ouverte est plus ou moins « organisée ». La notion de *collectif* implique pour sa part une dimension organisationnelle et instituée : ce sont les personnes œuvrant dans une association, travaillant dans une administration, une entreprise, privée ou publique. La notion de *groupe* ou d'*équipe* met davantage en évidence les interactions psychosociales de petits collectifs de personnes réunies pour réaliser un échange ou accomplir une tâche.

Nous utilisons dans nos propres interventions et recherches l'expression *récit de vie collectif* pour désigner des expériences de récits de vie *de* collectifs organisés en associations volontaires au sein d'une communauté ou d'une collectivité locale ouverte dans des quartiers urbains ou ruraux. L'appartenance à un territoire est alors déterminante. Le récit de vie collectif d'un groupe communautaire ou d'une association peut par ailleurs ne pas être lié à une communauté ou à une collectivité locale, mais plutôt à un regroupement de personnes réunies autour de centres d'intérêt communs (par exemple, Alcooliques Anonymes) ou d'une marque identitaire (Association roumaine de Montréal).

Ce type de récit de vie collectif est à distinguer d'autres récits davantage centrés sur l'histoire comme celle d'une collectivité locale, d'un village, d'un quartier, d'une commune qui peuvent ou non impliquer des collectifs organisés. Nous pourrions alors parler de *récits de vie de collectivités*. Ils se distinguent aussi de *récits collectifs* provenant d'unités de travail dans des organisations formelles, de services publics ou privés d'entreprises. Dans l'usage courant, le *récit de vie collectif* peut inclure ces diverses situations, fort différentes par ailleurs.

Le récit de vie porte d'abord sur l'histoire vécue du collectif (ou d'une collectivité), mais c'est un récit enraciné dans l'expérience subjective des membres individuels du collectif. Il y a ambiguïté dans l'expression « récit de vie collectif » : le récit de vie fait nécessairement référence à la personne individuelle qui vit l'expérience avec d'autres d'une action collective plus ou moins organisée, et parler de « vie collective » ou de « récit de vie collectif » ne peut avoir alors qu'un sens métaphorique. Mais il y a une spécificité du récit de vie « collectif » : il couvre l'émergence et la constitution du groupe en tant que collectif, son évolution, ses réalisations, ses projets futurs. Dans une perspective clinique et psychosociologique, le récit de vie collectif exprime autant l'activité extériorisée du groupe, son caractère institué, ses réalisations matérielles et concrètes que sa « vie intérieure » (Klein, 1970) ou sa « vie affective » (Pagès, 1968).

Le récit de vie collectif, exprimé dans des rencontres de groupe, est différent des récits de vie individuels de membres du collectif ou de la collectivité livrés dans le cadre d'entretiens individuels de recherche. Dans ce cas, le récit de vie individuel sert d'éclairage complémentaire à l'histoire du collectif. Il permet de mieux comprendre les significations fondamentales données par les individus à leur insertion et à leur engagement dans le collectif : les motivations, les aspirations, les peurs, les adhésions, les projets personnels qui sous-tendent la vie du collectif.

2. Les « récits de vie collectifs » selon Coulon et Liabastre

Les expériences rapportées dans ces deux présentations font plutôt état de récits de vie de collectivités, et ce, même quand il est question d'un ou de plusieurs collectifs porteurs. En effet, c'est moins l'histoire de ces collectifs que leurs témoignages vécus de l'histoire de la collectivité locale qui sont mis en évidence. Sont ainsi brièvement évoqués les récits de vie de cinq lieux ou collectivités locales : le village de Passay ; le village de l'Aumondière du Boupère, dans le Haut Bocage de Vendée ; un quartier ouvrier, Méan-Penhoët, de Saint-Nazaire ; le quartier Verneau, d'Angers ; un quartier domiciliaire, à Nantes.

2.1. Un dispositif d'enquête, de formation et de mobilisation

Marijo Coulon fait état de la complexité du dispositif du récit de vie collectif.

2.1.1. L'entrée sur le terrain

C'est la première étape, qui procède d'une « demande » faite par des individus ou par des « associations » de la collectivité locale concernée. C'est aussi à la suite d'une « offre » d'intervention (le cas de Passay) « pour faire une expérimentation » d'un récit collectif. La demande est adressée à Marijo Coulon en tant que conseillère technique et pédagogique (d'éducation populaire), relevant, dans une division du Pays de la Loire, du ministère de la Santé, auparavant et plus proche de son travail, de la Direction régionale de la jeunesse et des sports. Elle définit sa posture comme celle d'un accompagnement de personnes volontaires, individus ou membres d'un collectif pour produire des récits de vie pertinents à l'histoire de la collectivité.

2.1.2. Un dispositif d'enquête collectif

Dans les expériences rapportées, tout un travail est fait pour la mise en place d'un cadre institué pour la production des récits de vie dans la collectivité locale. Il y a d'abord le *commanditaire*, individu ou collectif (association) qui passe la « commande » ; il y a ensuite le *groupe de pilotage*, composé de représentants du milieu et d'intervenants externes, individus ou associations qui accompagnent l'action tout au long ; il y a, au cœur de l'intervention, les *groupes de chantier*, les « collecteurs » de récits dans la population. Ces groupes, créés dans l'aventure, se donnent un nom, une identité (les Sillonneurs, le Groupe mémoire, Paroles de Passis, etc.). Ces groupes sont fortement impliqués dans la production et la rédaction de récits, cette dernière opération pouvant être assumée par un sous-groupe. Il y a ensuite les *témoins*, ceux qui font le récit de vie, partie de la *population locale*. Enfin, il y a les *chercheurs éducateurs* eux-mêmes, qui encadrent l'expérience dans ses différents aspects (formation, aide technique, analyse, animation de rencontres, publications). Les chercheurs font habituellement partie du groupe de pilotage qui constitue une instance distincte dans les opérations.

La forme des récits se fonde principalement sur le témoignage verbal consigné par écrit, ou parfois sur la production autonome de textes (des poèmes, par exemple), et il s'agit surtout de témoignages individuels. Il peut y avoir un travail d'analyse dans le groupe de chantier ou le groupe de pilotage, voire dans des réunions de restitution, mais ce n'est pas d'abord un récit produit en groupe ni dans le cadre d'une rencontre collective. Par ailleurs, on a aussi recours à des archives, des documents existants, écrits, visuels et autres. Derrière le récit de vie collectif se profile dans tous les cas une histoire longue : tel quartier et l'histoire du chantier naval ; tel village et la guerre de religion entre protestants et catholiques, etc.

2.1.3. Les effets cliniques du récit

Le récit de vie collectif repose sur l'analyse d'une pratique sociale collective, d'une démarche réflexive sur la vie de la collectivité. D'entrée de jeu, il faut bien faire la distinction entre la commande d'intervention et la demande sociale plus ou moins explicite à l'origine de cette commande. La « demande » qui se cache derrière l'histoire à raconter, c'est un « manque de mémoire » et de visibilité, c'est une crise liée à un changement industriel ou démographique, c'est dans certains cas, des conflits et des luttes de pouvoir. Ainsi, le récit de vie collectif n'est pas « un long fleuve tranquille ». Il mobilise des souvenirs encore très vifs de témoins dans une collectivité locale.

Quelques exemples montrent qu'il se produit des effets de changement par la démarche même du récit de vie collectif, par l'appropriation progressive d'une mémoire collective d'événements, de luttes, de pratiques sociales.

Le premier effet, et il est fondamental, est la prise de parole sur fond de mémoire collective, parole de gens « ordinaires », qui font le plus souvent vivre une dynamique historique. Dans un quartier urbain où se sont produits des événements dramatiques, violents comme du vandalisme ou des agressions de jeunes, des suicides, les récits de vie font état d'un sentiment de honte, mais aussi, en seconde lecture d'un attachement au lieu et à la collectivité. Le récit devient partagé, réparateur. Le dispositif, dans son extériorité même (intervenants de l'extérieur, cadre de mémoire collective), permet le travail d'une « parole de côté », exprimée par des individus et retournée à la collectivité.

Un autre effet a trait aux productions concrètes concluant une expérience de récits de vie collectifs. Ainsi, la production d'un livre portée par l'expérience des récits de vie collectifs et d'un journal local, à Passay, a permis de renforcer une solidarité locale autour d'une histoire, une identité collective de pêcheurs, et d'augmenter une visibilité sociale. Notons qu'il s'agit d'une démarche faite sur une période de huit ans, et qui, au-delà de récits de vie de témoins, a donné lieu à une organisation de collectifs de production de mémoire (journal, expositions, événements).

D'autres exemples de suivi dans l'action sont aussi rapportés. Un premier a trait à un groupe de femmes dans le bocage vendéen. Celles-ci ont non seulement exprimé leur mémoire historique, elles se sont organisées et continuent de faire connaître cette longue histoire de résistance protestante, encore actuelle, en ouvrant le débat, dans le cadre de rencontres organisées avec des femmes catholiques. C'est la longue histoire vécue dans le présent de la collectivité locale. Un deuxième exemple touche la collectivité de Passay. Sept ans après l'expérience, un collectif de pêcheurs a organisé un colloque sur les coopératives (dans différents secteurs), s'ajoutant aux fêtes populaires de commémoration habituelles. La dimension réflexive et analytique prend chair dans la population elle-même.

Pour ces intervenantes et chercheuses, le récit de vie collectif est inséparable d'un travail d'éducation populaire et de conscientisation. Si la référence à l'histoire locale, proche et lointaine est importante, si le récit autobiographique est convoqué, il demeure que le but visé, plus ou moins clairement, est de rendre une collectivité plus consciente d'elle-même de façon critique, par le travail de mémoire.

3. De quelques enjeux du récit de vie collectif

Ce scénario, esquissé ici dans ses traits essentiels, pose d'emblée les enjeux principaux du récit de vie collectif. Nous référant à nos propres expériences québécoises : récits de vie de collectifs ou d'organismes communautaires (Rhéaume, 2008 ; collectif D-Trois-Pierres, 2005 ; Desmarais *et al.,* 2003), d'une communauté locale (Beaudry et Dionne, 1998), nous pouvons relever les quelques points suivants que nous résumons rapidement.

3.1. Recherche, formation, intervention institutionnelle

Le récit de vie collectif met directement en cause, en plus de l'implication personnelle du récit de vie individuel, les niveaux organisationnels, institutionnels et politiques. Que ce soit le rapport aux « collectivités ouvertes » ou aux communautés locales, aux collectifs ou associations, aux collectifs d'organisations formelles, la personne sujet et auteur du récit est aussi un acteur social, membre d'un collectif. Autant le récit de vie individuel, dans le privé de l'autobiographie assistée, peut demeurer à distance de l'implication publique ou instituée, autant le récit de vie collectif implique concrètement et dans l'action la complexité de ces niveaux : personnel, groupal, organisationnel, institutionnel et politique. Le récit de vie collectif est directement une action sociale.

3.1.1. La commande et la demande

Le récit de vie individuel, autobiographique, se situe souvent à la frontière de la thérapie et de la croissance. La « commande » est souvent de formation, la « demande » de croissance ou de thérapie. Dans le récit de vie collectif, il peut arriver, dans les entrevues individuelles, que la demande se rapproche aussi de la croissance personnelle. Mais surtout, c'est que le récit de vie collectif est chargé des enjeux de développement et de croissance aux niveaux organisationnel, institutionnel et politique. Comment valoriser une histoire collective, comment profiter du « bilan de mémoire » pour mieux s'orienter, comment exprimer ses luttes, ses revendications sociales, ses aspirations identitaires, tels sont quelques types de « demandes sociales ». Et une démarche de récit de vie collectif, suscitée ou accompagnée par des chercheurs ou formateurs est accompagnée par ces attentes, par ces demandes. D'où l'importance de la clarification du « contrat » d'intervention, plus ou moins formalisé, et de la qualité du dispositif de production des récits qui permet une « implication critique » des chercheurs et des formateurs.

3.1.2. L'échange des savoirs

Plus encore que dans le récit de vie individuel en situation duelle ou en groupe restreint de formation, le récit de vie collectif met en cause chercheurs, professionnels et « gens ordinaires ». Jusqu'où le dispositif de production des récits de vie collectifs permet-il la confrontation des savoirs scientifiques, pratiqués, d'expérience ? Des savoirs institués, académiques, professionnels, de sens commun ? De la place des savoirs et des expressions artistiques, spirituels ? La réussite ou l'échec d'une démarche de récit de vie collectif va dépendre de la rencontre possible de cette diversité instituée. La dynamique d'« éducation populaire », invoquée par nos deux présentatrices du colloque, met directement en cause cette problématique d'échange de savoirs. La posture d'accompagnement évoquée plus haut, demeure ambiguë : ne risque-t-elle pas de minimiser la part du savoir scientifique propre à l'intervenant chercheur, ou du savoir professionnel du formateur ? Quelle est la part de l'analyse et de l'interprétation du récit de vie collectif, analyse devant puiser à plusieurs référents disciplinaires : psychologique, sociologique, historique pour ne nommer que ceux-là ?

3.1.3. La visée éthique : une éthique émancipatrice et critique ?

L'approche en sociologie ou en psychosociologie clinique qui est la nôtre implique 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. Une première est en continuité avec la posture éthique fondamentale qui correspond à l'ouverture démocratique qui permet l'échange des savoirs sur des bases pluralistes, plus égalitaires et complémentaires : tous peuvent s'exprimer et participer aux diverses phases de la recherche. Une seconde règle en découle que l'on peut qualifier de visée émancipatrice : la recherche favorise l'expression d'une parole qui se traduit en action susceptible de réduire les inégalités sociales. Cela se fait de deux façons. Il y a d'abord la façon même de produire la connaissance dans l'approche clinique qui remet constamment en cause l'institution hiérarchique du savoir. Mais il y a aussi la visée plus large de miser sur les effets de conscientisation, des savoirs partagés entre chercheurs, professionnels et participants, pour poursuivre dans l'action une participation et une réappropriation plus grande de son pouvoir d'agir en tant qu'acteur social (*empowerment*). Il faut voir à cet effet les travaux que nous avons réalisés au Québec auprès d'un collectif de femmes (Rhéaume *et al.*, 2003) ou ceux réalisés en France par Patrick Brun (2000, 2001).

Dans la situation des récits de vie collectifs, le point de départ, comme dans toute approche clinique, apparaît bien asymétrique : les participants se révèlent et parlent de leur situation de vie à des chercheurs ou à des formateurs qui les écoutent, les guident, les accompagnent, les comprennent, sans eux faire leur récit. Et plus loin, s'il se produit des analyses et des interprétations, l'écart des statuts risque de s'accentuer. Dans une perspective clinique, ce sont plutôt

les récitants qui sont au cœur de l'échange, formant la matière et les sujets de l'analyse avec l'aide des chercheurs intervenants. C'est bien ce déplacement relatif qui peut favoriser une démarche émancipatrice partagée : le récitant gagne en pouvoir de signification et de maîtrise sur sa situation de vie quand le chercheur gagne en connaissance et en pertinence clinique dans son propre travail d'analyse et de compréhension. Et cela repose sur l'effet dialogique de l'interaction, sur la confrontation et la remise en cause plus ou moins radicale des positions de départ. Ce sont toutes les parties à l'échange qui changent visant à réduire l'aliénation de départ, des deux parties étrangères l'une à l'autre et en partie, étrangères à elles-mêmes, comme les chercheurs et les participants.

Les récits de vie collectifs, par-delà les moments cliniques d'échange de savoirs ont une visée d'action. Dans les collectifs, il s'agit de revoir les orientations et les buts du collectif pour faire des choix de développement, les chercheurs ayant à ce titre un rôle secondaire. Les acquis pour les chercheurs résultent de l'expérience partagée avec les membres de ces collectifs favorisant une compréhension plus grande des actions associatives et communautaires.

3.1.4. Des résultats partagés

Ces quelques principes entraînent une exigence de coresponsabilité, une exigence de reconnaître, entre les acteurs impliqués, les contributions respectives dans l'interprétation, l'analyse et la diffusion des résultats de recherche. Les recherches rapportées font état d'une production des chercheuses éducatrices dans des livres, des conférences, des textes scientifiques. Mais elles rappellent aussi les productions des collectifs ou d'individus membres des collectivités étudiées (colloques, textes, événements culturels, films).

4. De quelques limites

Si nous reprenons les interventions de Marijo Coulon et de Catherine Liabastre, celles-ci font état, à la suite des questions de l'auditoire, de plusieurs difficultés inhérentes à la démarche. Notons que ces limites valent aussi pour les expériences québécoises évoquées.

- *L'incertitude des engagements.* À plusieurs étapes, dans le traitement de la commande-demande, dans l'établissement du dispositif, la mise en forme des récits, les rencontres d'analyse, les productions, tout peut s'arrêter. Les blocages correspondent aux enjeux précités : la demande et la réponse demeurent ambiguës ou irrecevables ; le dispositif de production des récits est dysfonctionnel ; les conflits ressurgissent à l'occasion des mémoires suscitées ; la production de résultats fait problème…
- *Les effets pervers de la mémoire collective.* Le récit de vie collectif peut aider à surmonter des traumatismes, une crise identitaire, des conflits. Il peut aussi buter sur des défenses fortes qui empêchent l'élaboration d'un

nouveau récit, qui bloquent. Et cela prend toute une sagesse clinique pour les intervenants chercheurs ou formateurs pour reconnaître ces limites, les respecter, empêcher même le déferlement des interprétations abusives.

- *Patience et longueur de temps.* Le récit de vie collectif prend du temps et autant il permet la richesse d'une expérience collective, autant il en épouse la complexité et la lenteur : préliminaires complexes, dispositif de mobilisation important, ampleur des ressources mobilisées, etc.

Conclusion

Le récit de vie de collectivité fait partie du domaine plus large de l'approche autobiographique. Appliqué à la recherche ou à la formation, il donne à celle-ci une couleur particulière d'implication et de complexité. Le récit de vie collectif est le récit d'un collectif qui élabore une parole ensemble, en rapport avec son histoire vécue en tant que collectif institué, porteur d'une histoire plus ou moins longue.

Il apparaît clairement, dans les recherches ou les formations qui s'appuient sur cette approche – ce qui n'exclut pas, loin de là, d'autres techniques de production des histoires de vie –, que le récit de vie collectif entraîne une implication des acteurs, y compris des chercheurs. Nous sommes loin de l'« histoire de vie » établie en extériorité par des historiens, par exemple, référant uniquement à des documents ou à des témoignages. Loin aussi du récit individuel qui peut toujours demeurer « privé ». Le récit de vie collectif est une narration faite par des interlocuteurs différents (chercheurs, animateurs, participants) dans le but de produire une histoire collective vivante qui engage à l'action sociale. Le récit donne accès à une mémoire collective et contribue à définir les contours d'un projet et d'une quête identitaire, celle de devenir concrètement un peu plus citoyen à part entière dans une société inégale.

Bibliographie

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, Éditions Trois-Pistoles.

Brun, P. (2000). « ATD Quart monde et la constitution des histoires de vie en collectivité », dans M. Coulon et J.-L. Le Grand, *Histoires de vie collective et éducation populaire : les entretiens de Passay*, Paris et Montréal, L'Harmattan, p. 199-214.

Brun, P. (2001). *Émancipation et connaissance : les histoires de vie en collectivité*, Paris, L'Harmattan.

Coulon, M. et J.-L. Le Grand (2000). *Histoires de vie collective et éducation populaire : les entretiens de Passay*, Paris et Montréal, L'Harmattan.

Desmarais, D. *et al.* (2003). *L'alphabétisation en question*, Montréal, Les Éditions Quebecor.

D-Trois-Pierres (dir.) (2005). *Quand les agir parlent plus fort que les dire*, Montréal, Fidès.

Gaulejac, V. de (1999). *La névrose de classe*, 3e éd., Paris, Hommes et groupes éditeurs.

Klein, J. (1970). *La vie intérieure des groupes*, Paris, ESF.

Pagès, M. (1968). *La vie affective des groupes*, Paris, Dunod.

Rhéaume, J. (2008). « Quand l'histoire devient agissante », dans V. de Gaulejac et M. Legrand, *Intervenir par le récit de vie : entre histoire collective et histoire de vie*, Ramonville Saint-Agne, Éres, p. 63-88.

Rhéaume, J. *et al.* (2003). *Empowerment et femmes immigrantes*, Rapport d'activités d'un projet de transfert des connaissances, Montréal, CSSS De la Montagne.

Chapitre 6

L'histoire de vie collective,
une chaîne d'humanité

Marijo Coulon

Je reviens au mot humanité.
Un mot qui en vaut six milliards.
– Hélène CIXOUS[1]

Un livre écrit par les acteurs eux-mêmes : c'est l'objet – au sens premier du terme – qui concrétise l'histoire de vie collective sur laquelle s'appuie ce propos. Nous appelons ici « histoire de vie collective » le récit choral d'une expérience vécue au cœur d'un village ou d'un quartier et qui s'inscrit dans la durée. Des habitants témoignent – le plus souvent oralement – et ceux qui recueillent ces témoignages forment un groupe dont l'objectif est de transformer les paroles individuelles en écriture d'un livre collectif. Cette écriture se réfère le plus fidèlement possible aux propos recueillis. Les finalités de cette approche sont clairement de transformation sociale à travers une démarche d'éducation populaire, déclinée au long de cet article.

Ce dont je parle, c'est de l'expérience d'accompagnement de quelques actions, soit en implication directe, soit dans l'accompagnement de l'accompagnatrice, dit aussi supervision. Je note que ce sont surtout les femmes qui sont impliquées dans la coordination de ces actions. Le « nous » que j'emploierai souvent reflète avant tout les différentes formes d'une implication sans laquelle je ne pourrais écrire ce qui suit.

1. « Volées d'humanité », texte inédit dans *Rêver croire penser autour d'Hélène Cixous*, de Bruno Clément, Paris Campagne Première, 2010.

Ces histoires de vie collective interrogent en particulier les champs de l'ethnosociologie, de la psychologie sociale et de la littérature. À partir de ces actions, je m'attarderai sur leur positionnement dans nos sociétés dites hypermodernes et sur la place particulière que prend l'écriture puisque le livre est la production visée.

1. L'histoire de vie collective s'écrit

L'histoire de vie collective est protéiforme. Chaque nouvelle expérience nous le démontre et pourrait enrichir la typologie que nous avions avancée, il y a 10 ans. Cette typologie nous était apparue utile pour y voir plus clair dans ce vaste champ. Nous écrivions alors :

> Si l'on doit établir une sorte de fiche d'identité d'une histoire de vie collective, il est essentiel de repérer le type de collectivité envisagée, le produit (au sens large du terme), les « artisans » qui la mettent en œuvre, c'est-à-dire les initiateurs, le type de temporalité, longue ou courte, les types de travail de fabrication avec les méthodologies subséquentes, enfin les niveaux de diffusion ou d'audience (Coulon et Le Grand, 2000, p. 137).

Les histoires de vie auxquelles il sera fait référence ont d'abord en commun de s'inscrire dans les démarches d'éducation populaire, voire de les revendiquer. Nous retiendrons, pour exemples, celles qui maintiennent un lien étroit entre témoignage et écriture. Non parce que cette forme serait plus pertinente mais parce que c'est elle que nous accompagnons depuis des années, voire plusieurs décennies et qu'elle produit des effets spécifiques qui concernent l'éducation populaire, donc la vie commune.

2. Une action humaniste

L'éducation populaire aussi est protéiforme. Celle dont nous parlons n'est pas un label. Elle n'est pas, pour le peuple, l'éducation descendante, comme on le dit de la communication. Il s'agit de « prendre ses distances avec le mythe d'une culture à démocratiser vers ceux qui en manqueraient, pour une culture à construire avec ceux déjà riches de savoirs sociaux » (Lepage, 2003).

C'est un ensemble de pratiques qui sont en phase avec des valeurs revendiquées : justice sociale, éveil de la pensée critique, émancipation individuelle et collective. En histoire de vie collective, la justice sociale passe par l'accès à la parole, à la connaissance et à la culture. La conscience critique se nourrit de l'analyse, de l'interprétation de l'histoire, et l'émancipation se vit dans le fait de créer de la culture commune, de s'octroyer le droit d'écrire un livre. Cette présentation lapidaire n'enclot pas le sujet mais cherche seulement à situer précisément les enjeux. Paulo Freire analyse avec sévérité l'action humanitaire qu'il distingue nettement d'une action « humaniste ». En éducation populaire, la visée

de transformation sociale est clairement du côté des actions humanistes. « Créer des savoirs utiles pour l'action collective, c'est la pratique de l'éducation populaire » (Lepage, 2003).

3. « Un moyen raffiné de comprendre et d'exercer la vie »

En France, le clivage social et institutionnel entre pratiques culturelles professionnelles et pratiques des amateurs est très marqué. Pour renforcer cette séparation, on emploie désormais souvent le terme « artistique » pour qualifier les pratiques professionnelles, laissant – non sans condescendance – le terme « culturel » aux amateurs, enclin si souvent à le rapprocher du social, ou du sous-produit de la culture, nommé socioculturel. La culture, en question ici, n'est pas la culture élitiste mais la culture « élitaire pour tous » comme le disait Antoine Vitez à propos du théâtre.

Résister à ce clivage ambiant, c'est bien sûr revendiquer cette part de culture mais c'est aussi aspirer à une qualité de restitution dont nous parlerons plus loin. La déclaration d'Antonin Artaud (1964 [1938], préface, p. 13), nous la faisons nôtre :

> Protestation contre le rétrécissement insensé que l'on impose à l'idée de culture en la réduisant à une sorte d'inconcevable Panthéon […] comme si il y avait la culture d'un côté et la vie de l'autre ; et comme si la vraie culture n'était pas un moyen raffiné de comprendre et d'exercer la vie.

Plus que la démocratisation de la culture, c'est la démocratie culturelle que l'histoire collective met en mouvement.

Mais s'il faut choisir entre la démarche et le produit fini, c'est la démarche qui importe le plus. Autrement dit, plus encore que la réussite du livre, nous tient à cœur l'élan, l'énergie de cette aventure commune. Cela ne signifie pas que le produit n'a pas d'importance. À chaque histoire, le groupe émet le désir d'un livre vivant, attrayant, questionnant, exact dans ses affirmations, laissant place à l'objectivité des faits et à la subjectivité des ressentis, un livre qui ne soit pas nostalgique d'un passé révolu, un livre qui jalonne l'avenir. Mais dans l'idéal de l'éducation populaire, quand le livre est achevé, ce n'est pas un aboutissement ; une autre histoire commence, celle où chacun trouvera sa place singulière d'acteur dans la cité.

4. Quelques effets constatés par les témoins eux-mêmes

Cet aspect de la question des histoires de vie collective aurait pu occuper l'essentiel de notre propos, tant il y a à dire. Nous ne ferons que l'effleurer en pointant la solidarité, la coopération, la réparation et le temps passé : ce que les personnes elles-mêmes ont dit et qui se trouve interpeler les fonctionnements de nos sociétés actuelles dont nous parlerons plus loin.

4.1. « *Je n'aurais pas cru que j'étais capable* »

Dans les groupes, les compétences sont variées, ce qui permet à chacun de trouver la place qui lui convient. Du collectage à l'écriture du livre, les occasions ne manquent pas de solliciter, donc de valoriser chaque personne à travers les nombreuses tâches qui souvent se présentent en cours de route. Pour n'en citer que quelques-unes des moins courantes : assurer la convivialité des séances, dessiner des plans, consulter les archives, activer les réseaux de connaissances et de relations, rassurer les témoins ou les convaincre de l'intérêt de leur témoignage. Ces quelques exemples semblent périphériques à l'objet « livre écrit à partir de témoignages » et pourtant, l'expérience montre chaque fois que la prise en compte de cet environnement est totalement indispensable. Elle assure la qualité des liens qui se construisent dans le groupe, assure également son ouverture et sa ténacité.

À noter qu'en éducation populaire, la convivialité n'est pas une valeur ajoutée, elle fait partie de la démarche, s'intègre dans les savoirs, qu'on les appelle savoir être ou tout simplement savoir-vivre ensemble. Porté par la confiance et l'énergie des autres, chacun, à sa mesure, donne le meilleur de soi.

4.2. Pas de compétition, de la coopération

Pour aboutir à l'écriture du livre, une certaine complicité au sein du groupe est fondamentale. Elle n'exclut pas les débats, les divergences de vue, les véhémences, mais le climat de respect et de reconnaissance mutuelle garantit qu'une issue sera trouvée pour continuer d'avancer. On apprend ensemble à ne pas craindre les contradictions, les conflits, la remise en cause des opinions.

Cette complicité se traduit dans la complémentarité des savoirs mais aussi dans l'entraide et le désir de collaborer. Souvent, au début de l'aventure, certains témoins sollicités refusent de parler ou de donner des informations, au motif qu'ils ont depuis longtemps l'intention d'écrire une monographie du village ou du quartier, en leur nom. Il arrive aussi, dans un deuxième temps, que l'ampleur de la tâche et l'enthousiasme de ceux qui en parlent rallient ces témoins à l'ouvrage collectif. Leur apport est alors très précieux. « Un gagnant, ça produit immanquablement des perdants » ne cesse de répéter Albert Jacquard, fustigeant l'idéologie du mérite individuel au détriment de l'émulation où chacun donne le meilleur de lui-même.

La coopération, c'est aussi le dialogue entre les spécialistes et les amateurs. À cet égard, je me souviens de la fierté du groupe, disant après des retours élogieux d'un archiviste spécialiste de la ville[2] : « *Finalement, on le connaît bien notre quartier, on n'a pas écrit de bêtises.* » Quand le dialogue s'instaure entre « savoirs savants et savoirs profanes » (Feldman et Le Grand, 1996), tout le monde y gagne en intelligence.

2. Préface de Sylvain Bartoldi, dans *40 mètres au-dessus de la Maine*.

4.3. La réparation d'une injustice

Nous avons tous une histoire, mais au fil des siècles, c'est un euphémisme d'écrire que certaines histoires sont plus pérennes que d'autres. À propos de son récit *Vies minuscules*, Pierre Michon (2007, p. 22) écrit :

> Barthes notait que l'anthropologie repose sur le postulat qu'il « est profondément injuste qu'un homme puisse naître et mourir sans qu'on ait parlé de lui » ; cette injustice, l'anthropologie essaie de la réparer à sa façon, mais ça n'est pas interdit non plus à la littérature.

C'est ce qu'écrit explicitement Maryline Desbiolles (2005, p. 57-58) dans son roman autobiographique :

> **les pauvres n'ont pas d'histoire**, du flou dans les dates, du vague dans les faits, des anecdotes tronquées, je vais te dire, je suis sûre que la grande différence avec les riches se situe dans cette méconnaissance […] vois le peu d'informations que j'ai, dès les ascendants que j'ai connus vivants, comme si tu n'avais pas osé t'inscrire trop précisément dans la grande histoire, **comme si tu ne voulais littéralement pas faire d'histoire**, comme si tu n'avais existé que du bout des lèvres, comme si je n'avais pas osé moi-même jusqu'ici t'inscrire, nous inscrire, dans la grande histoire.

L'anthropologie, la littérature tentent de réparer cette injustice. C'est aussi la préoccupation des histoires de vie collective où les acteurs prennent eux-mêmes en main le récit de leur parcours commun. Ils tentent de réparer eux-mêmes l'injustice qui leur est faite. Cette conscience vient parfois *a posteriori*, mais elle peut être aussi le moteur de la mise en route de l'histoire commune.

4.4. Une énergie dépensée où le temps n'est pas compté

Les propos qui suivent s'appuient sur deux expériences où les groupes de collecteurs oscillaient entre 10 et 15 personnes, où les témoins étaient près de 100, où l'aventure a duré entre 4 et 6 ans.

Dans l'histoire collective des Hauts de Saint-Aubin[3], chacun a pu s'autoriser à prendre la parole pour faire avancer les débats et chaque décision ne se prenait qu'après échanges et prise en compte des différents arguments. Un exemple parmi d'autres : le choix de ne pas signer chaque prise de parole dans le livre. Ce choix a été très difficile. Jusqu'à un stade bien avancé du livre, nous avons exposé les différentes manières de faire et leurs conséquences, apporté des éléments extérieurs de comparaison, accompagné la prise de décision. En aucun cas, nous ne l'avons imposée. Mais le groupe avait déjà fait un grand chemin et chacun défendait son point de vue, en gardant juste ce qu'il faut d'ouverture d'esprit pour avancer : « *Toutes ces années ! Je n'aurais jamais pensé tenir la durée.* »

3. Association des Capucins (2007).

Tout se négocie, jusqu'à la couleur du livre, pour le quartier de Saint-Nazaire (Desbiolles, 2005). Négociation qui compose avec l'histoire : « *Il y a toujours l'histoire de Méan, quartier catho, et Penhoët, quartier rouge* », dit un des témoins. Donc, il y a ceux qui ne voulaient pas un rouge franc (« *trop marqué Penhoët, au détriment de Méan* », disaient-ils), ceux qui voulaient que la couleur jaillisse, l'éditeur qui tenait à rester dans cette gamme… L'unanimité se fit, non sans peine, sur la couleur minium, sous-couche de peinture qui préserve le fer de la rouille des bateaux et qu'on étend avant la couche de peinture définitive. Méan-Penhoët s'accorde à être le quartier des chantiers navals, mis à mal aujourd'hui.

Écrire un livre collectivement, c'est accepter de nombreux débats avant les décisions collectives, ce qui n'exclut pas la rigueur. Il y a des moments d'impatience, d'irritation, de découragement. C'est la partie la plus coûteuse en énergie. Défendre son point de vue, écouter et prendre en compte celui des autres donne parfois la nette impression de perdre son temps, voire de régresser. Nous pensons que c'est particulièrement dans ces moments-là que nous apprenons à vivre ensemble.

5. Des histoires de vie collective à contre-courant

« Le monde, dit l'écrivaine Hélène Cixous (2009), s'est entreprisé, managérisé. » L'idéologie gestionnaire caractérise la société dite hypermoderne qui fait suite à la société industrielle. Sans remettre fondamentalement en cause ce que nous avons écrit (Coulon et Le Grand, 2000), ces changements de société nous obligent à interpeler, de façon plus politique encore, l'accompagnement des histoires de vie collective dans une démarche d'éducation populaire. À travers trois items communément attribués à l'hypermodernité (perte de sens, instrumentalisation, primat du contrôle et du résultat quantitatif appelé par euphémisme « évaluation »), je vais tenter de montrer où se situent les histoires de vie collective dans une démarche d'éducation populaire. Il me semble flagrant qu'elles rament délibérément à contre-courant de ce monde.

5.1. Une histoire qui fait sens

« Quoi qu'il arrive, quoi que je fasse, j'étais le seul dépositaire, la seule mémoire vivante, le seul vestige de ce monde. Ceci, plus que toute autre considération, m'a décidé à écrire » écrit Georges Perec (1975, p. 14). Cette idée d'être « dépositaire d'une mémoire » est nommée par les personnes qui souhaitent lancer une histoire de vie collective. D'individuelle, c'est une pensée qui devient collective : « *C'est nous qui connaissons notre quartier, notre village. Nous, on écrit de l'intérieur.* » Ils se savent les experts de leur passé et de leur présent communs. C'est souvent à l'occasion de l'imminence d'un changement (rénovation, réhabilitation urbaine ou rurale…) ou de l'intuition que quelque chose disparaît (métiers, savoir-faire…) que naît l'envie de produire une histoire de vie collective. Au départ, elle apparaît comme le moyen de « sauver » quelque chose de la vie commune qu'ils sont seuls à connaître et pouvoir protéger de la disparition, de l'oubli.

La crainte de momifier la vie, de faire œuvre muséographique survient en cours d'action et est l'occasion de débats, de remises en cause. Pour qui, pour quoi, faisons-nous œuvre commune ? C'est la question du sens de l'action et elle est primordiale. D'autant plus fondamentale dans un contexte général de

> crise profonde de l'ordre symbolique, c'est-à-dire de l'ensemble des référents, des langages et des codes qui donnent du sens à l'action collective. Les symboles sont au fondement des règles, des cultures et des systèmes de valeur nécessaires pour « faire société ». Les mutations de l'ordre symbolique sont une des caractéristiques majeures des sociétés contemporaines. On assiste à un phénomène de déperdition du sens (de Gaulejac, 2005, p. 157).

Les groupes qui tiennent la route, qui vont jusqu'au bout de l'aventure, qui ne se laissent pas déposséder sont ceux qui affrontent la question tout en continuant le travail. Dans la démarche que nous accompagnons, aucun groupe ne fait l'économie de ce questionnement, et cela, à plusieurs reprises. Ces débats sont chaque fois l'occasion de redynamiser l'action, car l'énergie se perd quand le sens disparaît, se trouve ou se retrouve quand le sens apparaît.

5.2. En autodétermination

Il est tentant d'avoir recours à l'histoire de vie collective quand un quartier est sur le point de vivre une grande transformation, appelée réhabilitation. Offrir la parole à ceux qui sont contraints de partir ou de changer de logement pour qu'ils puissent laisser des traces de leur passé, de leur passage, dire leurs joies, leurs peurs. Sorte de catharsis individuelle et collective qui peut s'avérer bienfaitrice et part d'une bonne intention.

À l'expérience, les attitudes des personnes concernées varient selon leur degré d'implication dans la décision de mettre en place une telle action. Plus précisément, l'histoire collective a davantage d'incidence quand l'initiative de recueillir la mémoire vient des personnes elles-mêmes, par l'entremise ou non d'une association.

À la demande d'une fédération d'éducation populaire, nous avons présenté les histoires de vie collective dans un quartier de relégation comme il y en a dans toutes les périphéries de moyennes et grandes villes. Ce quartier était sur le point de vivre une démolition de tours d'habitation, appelée par euphémisme « réhabilitation ». À cette rencontre étaient présents une dizaine de jeunes hommes, âgés de 20 à 30 ans. Je transcris ici ce que j'ai écrit après la séance, dans mon journal de bord :

> Janvier 2007 – ils sont une dizaine, jeunes hommes de plus de vingt ans, tous issus de l'immigration, une sorte de colère sereine et déterminée au fond des yeux. « *Que les tours éclatent, qu'elles sautent, on attend que ça depuis longtemps. Ces tours, on n'en veut pas. L'histoire de vie collective ouvre la porte au communautarisme. On ne veut pas parler de ce qu'on vit ici, on veut en partir.* » « *Ici, je ne suis pas chez moi,* dit Pamphile*, ni en Afrique d'ailleurs. Je ne ferai jamais ce qu'a fait mon père. Il a eu un courage incroyable. Il a quitté*

l'Afrique. Il est arrivé à Marseille, a fait tous les métiers. Il est devenu maçon, a construit sa maison. Je ne ferai jamais aussi fort. Mais je ne peux pas rester là à profiter de ce qu'il a fait pour nous. Je dois partir, je dois agir. »

Écouter ces paroles de rejet, les prendre en considération ouvre le dialogue. À la fin de la soirée ; le regard de Pamphile se perd dans une songerie qu'il clôt en disant « *ce serait comme un hommage à mon père de raconter son courage* ». Lui laisser le temps de faire sienne l'histoire collective, s'il le veut.

Finalement, l'histoire collective s'est faite sans eux : aucun de ces jeunes, malgré de nombreuses sollicitations, n'acceptera de témoigner ou de participer à l'action. Crainte de s'engager ? Crainte de cautionner des choix qu'ils ne partagent pas ? Priorités autres ? Tout au long de cette soirée, leur esprit critique s'est déployé avec pertinence et profondeur. Leur détermination leur appartient, et dans la démarche qui est la nôtre, l'histoire de vie collective ne peut en aucun cas être un instrument qui permet d'accepter l'inacceptable. On serait aux antipodes de l'éducation populaire. Dans sa dénonciation du *storytelling*, l'essayiste Christian Salmon (2007, p. 218) parle des « usages très différents du récit et leurs effets : de la séduction à l'influence, de la persuasion à la propagande… ». Mais le risque est toujours présent : nous sommes littéralement ravis par les histoires. Et de la force de persuasion à la manipulation, la frontière est poreuse, l'effet cathartique de l'écriture aidant.

Dans un autre quartier où la démolition de tours d'habitation était imminente, il nous est arrivé de voir la mise en espace et en voix de paroles recueillies dans le cadre d'ateliers d'écriture et d'entretiens. L'approche artistique, la mise en scène dans cette barre d'immeuble à quelques jours de la démolition, était d'une belle qualité, les comédiens très respectueux des paroles des habitants. Mais le constat de l'association qui avait engagé cette action fut amer : ce sont surtout les personnes du monde culturel et socioculturel qui ont apprécié. Les gens du quartier ont été très peu nombreux à se déplacer. On retrouve cette idée que la prise en compte du changement n'est efficiente que si elle est vraiment choisie, et non subie.

A contrario, à Angers, la restructuration d'un plateau qui domine la ville va transformer cinq quartiers de 8500 habitants (dont un quartier mal famé) en une zone urbaine de plus de 20 000 habitants, avec disparition des tenues maraîchères. C'est une association de quartier qui a pris en main l'histoire de vie collective et mené l'aventure de bout en bout, avec l'intention de préparer le « vivre-ensemble » entre anciens et nouveaux habitants. Leur détermination ne laissait aucune place à une quelconque instrumentalisation extérieure. Leur objectif était moins la publication du livre que l'accueil des nouveaux résidents, et cette perspective était dynamisante. L'écriture du livre : un moyen dont ils voulaient être fiers, « de la belle ouvrage » dirait-on, mais pas une fin. Quand les personnes du groupe s'investissent dans une perspective plus large et plus lointaine que le livre, le processus perdure car il est ancré.

5.3. L'ornière des résultats

Ne t'attarde pas à l'ornière des résultats.
– René CHAR (1962)

C'est au nom de la doxa de l'efficacité que l'évaluation a pris une place prépondérante dans les pratiques sociales, comme ailleurs. Et l'évaluation est souvent un contrôle qui ne dit pas son nom. S'il s'agissait d'évaluer l'action à travers le large spectre de l'éducation populaire, il faudrait mesurer en termes d'impact sur la conscience critique, l'émancipation individuelle et collective, les liens nouveaux ou resserrés entre les personnes. Il y a du fantasme de maîtrise à vouloir répondre à ces critères : nul ne peut savoir quelles sont ou seront les retombées d'une histoire de vie collective qui aura mobilisé des dizaines, parfois des centaines de personnes sur un quartier, sur un village. Mais ce n'est pas le spectre d'éducation populaire qui sert de jauge, efficacité veut très souvent dire visibilité. C'est alors la loi des chiffres qui l'emporte. Et quand on énonce le nombre de personnes concernées, on ne dit rien de l'impact de cette pratique sociale. On connaît depuis longtemps les limites du mesurable. Dans les histoires de vie collective que nous avons accompagnées, le nombre de témoins et de personnes impliquées varie de 10 à 200, en fonction des lieux. Cela ne dit rien de l'énergie dépensée ensuite à créer des temps de discussion s'appuyant sur cette aventure. En Vendée, l'histoire collective a reposé sur la volonté de deux femmes de culture protestante qui voulaient « dire leur vérité », révoltées de l'image paysanne catholique monolithique diffusée largement. Nous écrivions en introduction d'*Une petite république en Vendée* :

> Produire cet ouvrage c'est aussi faire apparaître au grand jour la diversité et l'hétérogénéité des populations vendéennes occultées depuis la contre-réforme […] Comment pouvoir s'identifier, se reconnaître dans ce déni permanent de ce que fut la vie quotidienne, ses luttes et ses enjeux (Poupin et Sarrazin, 2005, introduction, p. 12).

Un an après la parution du livre, nous avons su incidemment que les quelques femmes qui avaient contribué à son écriture en emportaient une pile d'exemplaires dans les bals populaires ou les salles où se réunissaient les anciens, s'installaient à une table et invitaient les personnes présentes à discuter des rapports entre catholiques majoritaires et protestants minoritaires. Le fait que certains en ont acheté 10, 20 exemplaires pour les offrir à leurs proches signifie certainement quelque chose. On peut gloser là-dessus. Mais ces 10 ou 20 livres seront-ils lus ? Un cabinet d'évaluation sera peut-être payé un jour pour le savoir.

Entre l'écriture du projet et celle de son évaluation, bon nombre de structures se plaignent de passer parfois davantage de temps à rendre compte qu'à agir. Bien évidemment, avec tous ceux qui y contribuent, je souhaite que chaque histoire de vie ait un effet concret. Mais je ne sais rien ou si peu de ce que cette parole restaure peut-être. Rien ou si peu des prises de conscience qui changeront

les regards, les implications dans la vie sociale. Et cette méconnaissance fait partie des impondérables. Pour le moment, c'est à la marge que les institutions s'intéressent aux histoires de vie collective. Que tombe la manne publique sur cette affaire par le biais de dispositifs expérimentaux, et l'armada des évaluations viendra alourdir, voire dénaturer le travail, décourager les bonnes volontés. Rendre compte des subventions attribuées est une chose que je ne remets pas en cause ici, mais encombrer les pratiques avec des dossiers est une forme de discrimination assez efficace pour les aseptiser : elle décourage ceux qui ne savent pas jongler avec les « mots de plomb » (Cixous, 2010[4]) de la langue de bois, elle instrumentalise ceux qui persistent.

6. L'histoire de vie collective, une chaîne d'humanité par l'écriture

Ayant précédemment travaillé la question de l'écriture en histoire de vie collective comme processus identitaire (Coulon, 2005), je ne reviendrai pas ici sur ses aspects formateurs et transformateurs pour les personnes. Je me centrerai sur le travail particulier de la réécriture collective et sur quelques effets repérés au long de ces années d'accompagnement de groupes.

6.1. L'émancipation du regard

Dans ces productions, c'est d'hier dont il s'agit mais c'est demain qui nous agit. Laissons le passé aux musées, s'il ne sert, en l'occurrence, qu'à alimenter les nostalgies. Paradoxalement, l'histoire de vie collective en éducation populaire produit peu de nostalgie, probablement à cause de l'énergie dépensée dans une production exaltante : nous sommes dans une création collective, dans le vivant du présent. Pas de place pour le passéisme, quand l'écriture du livre concerne l'avenir, est concentrée sur le désir de transformer ensemble la vie commune.

Souvent, nous commençons le travail de réécriture par ces quelques lignes :

> Les souvenirs ça n'a jamais concerné le passé, ça n'existe qu'au présent, au moment et au fur et à mesure que je me souviens. Les souvenirs sont des mots, des phrases, des énoncés. Pas du passé ou des morceaux de passé mais du langage et des morceaux de langage au présent (Hocquard, 2001, p. 475).

Cette citation soulève la controverse et permet de situer les enjeux du travail qui s'annonce. « Dès qu'on écrit sur soi, le choix des mots, c'est déjà de la fiction » selon Annie Ernaux (2001). Comprendre que la mise en mots d'une histoire est une reconstruction, c'est déplacer les souvenirs dans le présent de l'écriture. C'est à la fois déstabilisant et libérateur. On n'oublie pas pour autant qu'on est dépositaire et non détenteur de la parole des autres.

4. Elle dit aussi « faux mots ».

6.2. La littérature en appui

Dans la littérature contemporaine, en France, les ouvrages sont nombreux qui font référence à une histoire collective et associent clairement les témoins au récit. Un des exemples les plus emblématiques est *Daewoo* de François Bon (2004). Je tiens à citer Annie Ernaux dont *Les années* est un récit dans lequel on retrouve une forme nouvelle d'autobiographie, impersonnelle et collective, très précieuse dans l'accompagnement à l'écriture des histoires de vie. Écrire en atelier est un des pans de mon travail qui me prédispose à accorder une place importante à la littérature ; je veux dire qu'elle induit certainement un mode d'accompagnement. Cependant, l'apport de la littérature n'occulte pas cette particularité des histoires de vie en éducation populaire : ce sont les acteurs qui se font auteurs.

6.3. La vie commune mise en forme

« La vie c'est bien joli mais ça n'a pas de forme. Heureusement, l'art est là pour lui en donner une » écrivait Jean Anouilh. Donner une forme à la vie fait écho à « faire de sa vie une histoire », comme le propose Alex Lainé (1998). De son côté, Annie Ernaux (2008) se propose de mettre en forme par l'écriture son absence de futur. Elle détaille dans les dernières pages de son ouvrage, ses choix d'écriture, « la forme de son livre ». « Je découvre qu'il y a aussi, en plus de l'histoire, la forme » témoigne de son côté Lydie Salvayre (1999), évoquant sa première rencontre avec l'art, grâce au film *Quand passent les cigognes*.

Donner une forme à la vie commune, les collecteurs y sont confrontés, contraints même, au vu des centaines de pages recueillies. De longues et âpres discussions commencent. Tant qu'une forme générale n'a pas fait consensus, le groupe est troublé, « intranquille ». Certains mêmes sont découragés et décourageants. Mais il en est toujours quelques-uns pour continuer d'y croire et entraîner l'équipe.

6.4. Entre contrainte de fidélité et contrainte de lisibilité

La réécriture des entretiens bruts navigue entre « contrainte de fidélité » et « contrainte de lisibilité » (Bourdieu, 1993, p. 1416). En groupe, ce travail s'apparente à certains ateliers d'écriture. Peu à peu, concrètement, chacun apprivoise le travail des témoignages devenus textes, parfois dans la confrontation véhémente, jusqu'à l'obtention d'un consensus. L'usage aujourd'hui le plus courant du mot consensus est aussi le plus récent : accord d'une forte majorité de l'opinion publique. Ce n'est pas à ce sens du mot que l'on réfère ici mais plutôt au sens le plus ancien de « accord entre personnes, consentement » et celui-ci prend davantage de temps et d'énergie qu'un décompte de voix.

Au début de cette phase de travail, le groupe se scinde entre ceux qui ne veulent pas toucher un mot de ce qui est dit, par respect de la parole, et ceux qui seraient prêts à tout réécrire. Cette phase est une des plus passionnantes et des plus épuisantes. Face à l'abondance des pages, ceux qui ne veulent pas toucher au témoignage constatent que cette position n'est pas tenable et que la « contrainte

de fidélité » a ses limites. La caution d'écrivains, de chercheurs qui se sont confrontés à ces mêmes questions s'avère utile. Ainsi Adélaïde Blasquez (1983, p. 276) :

> Maintenir les obscurités et les maladresses d'une confession orale me paraissait en l'occurrence, une imposture majeure. Préserver à tout prix la spontanéité du témoignage en le reproduisant littéralement, revenait à lui dénier l'universalité, à en proscrire d'avance la communication. C'était renvoyer mon ami à la solitude.

L'argument est de poids puisqu'il attaque directement cette fidélité que l'on veut défendre.

Mais ce n'est que la première manche du débat : vient ensuite la grande question de la lisibilité. Cette deuxième phase questionne et modifie les représentations de l'écriture qui s'expriment à travers les choix énoncés puis revendiqués.

6.5. Le redoutable pouvoir de sélection

Toute organisation des textes contient de l'arbitraire. Et l'arbitraire de l'un n'est pas celui de l'autre. À Saint-Nazaire, le groupe restreint Miroir de la mémoire a discuté, argumenté, débattu, toujours préoccupé de la fidélité aux témoins. Entendons-nous leurs voix ? Cette démarche collective exigeante est une école d'écoute et de compromis, une manière de parler de nos valeurs, de nos choix, une façon de nous dire. Comme le résumait le conteur Pepito Mateo lors d'un stage : « Quand on collecte les autres, on a toujours rendez-vous avec soi-même. »

Malgré toutes nos précautions, quand arrive le moment du « redoutable pouvoir de sélection », comme le dit une des collectrices, nous avons conscience que ce tri sera un miroir collectif qui risque d'apparaître déformant à ceux qui ne retrouvent plus la cohérence globale de leur entretien. « Le fil de la pensée est coupé » dira l'un des témoins à la relecture[5]. Et ces remarques d'un lecteur averti :

> La découpe est certes aussi juste, précise que la découpe des tôles sur le chantier. Mais peut-être bien qu'elle brise un élan, une fougue, une passion… Il est trop rare de « partir » dans une parole pour s'enrouler dedans assez longtemps. La mosaïque est sans doute efficace pour dire la vie collective mais elle coupe la respiration de l'individu[6].

C'est la quadrature du cercle. Là encore, l'important est ce qui fait sens pour dire le vivre-ensemble.

5. *Vivre à Méan-Penhoët, quartier nazairien de la construction navale*, Nantes, Éditions Centre Histoire du travail, 2005, Introduction.
6. Jacques André, ancien conseiller technique et pédagogique en éducation populaire.

6.6. La tentation du littéraire

Mais la forme ne se réduit pas à l'organisation. C'est aussi l'exploration du texte, sa transformation aussi minime soit-elle. Dans ces aventures, être disponible aux paroles des témoins, c'est être sensible à la densité des mots, à leur charge poétique que nous appellerons « sensibilité littéraire », à l'instar de Pascal Dibie (1995, p. 19) parlant de l'obligation « pour chacun d'entre nous, de laisser effleurer ce qu'on pourrait appeler une sensibilité ethnologique ». Du témoignage recueilli et transcrit dans sa forme la plus orale, à l'écriture qui sera celle du livre, l'éventail des choix est large et nous l'explorons. En histoire de vie collective écrite par les acteurs eux-mêmes, cette exploration s'apparente à une forme de critique active qui génère une acuité plus grande sur la langue, une patience et une exigence face aux témoignages reçus. Comme le souligne Penloup (2000) dans son ouvrage portant le titre *La tentation du littéraire*, un travail de la langue qui se rapproche de l'écriture littéraire peut être présent, brisant la séparation traditionnellement entretenue entre les experts de l'écriture et les non-experts.

La pratique des ateliers d'écriture contribue à ce mouvement. L'exhortation de Louis-Sébastien Mercier (1801, p. 64), écrivain du XVIII^e^ siècle, prend corps :

> Vous tous qui m'écoutez, qui me lisez, vous êtes tous auteurs, métaphysiciens, qui plus est, puisque vous pensez, puisque vous parlez ; faites votre langue, faites votre style, créez et prononcez, prononcez et créez. Élevez-vous au-dessus de tout ce qu'on vous a dit ; regardez en vous-mêmes, et ces prétendus beaux génies deviendront bien petits. Je crois voir des impotents qui regardent avec admiration une troupe de danseurs. Levez-vous, vous danserez comme eux.

En l'occurrence, la transgression est encore plus forte puisque l'écriture s'appuie sur la parole de l'autre : écrire dans la parole de l'autre, au plus près de ses mots, de sa voix.

6.7. La jouissance de lire et d'écrire

Dans ce travail spécifique de réécriture des témoignages, il y a une forme de jouissance de lire et d'écrire. La jouissance de lire passe par cette approche serrée du témoignage devenu texte : la langue est observée, explorée ensemble, en particulier dans sa fonction poétique. « *On ne supporterait pas d'être éloigné de ma mère, de mes frères, de mes sœurs* » dit une femme d'un camp de gitans. Incorrection grammaticale, puisque le « on » appelle « sa, ses » – à la rigueur par laxisme certains diraient « nous ». C'est donc incorrect mais tellement juste pour dire à la fois son attachement personnel et sa solidarité à la tribu.

La grande majorité des témoins ne souhaite pas écrire, se dit mal à l'aise avec l'écriture. Mais quand – erreur de jeunesse dans ce travail – par respect et fidélité, il nous est arrivé de retourner à l'un d'eux son entretien brut, il est souvent horrifié, refusant que ce qu'il vient de lire paraisse dans un livre. S'il décide de le reprendre pour l'écrire, souvent on reçoit un texte que l'on juge lissé, aseptisé sur lequel plane le fantôme de la rédaction scolaire et qu'il est

impossible de toucher par déontologie. Quand commence cette phase de réécriture des entretiens bruts, certains sont déroutés, désarçonnés par ce regard qu'ils jugent intrusif, déplacé : ils ne se sentent pas légitimés. Et peu à peu, le plaisir d'écrire, de réécrire – dans cette marge étroite puisqu'il s'agit d'être le plus possible fidèle et lisible – s'ajoute à celui de lire. Encourager l'écriture d'un carnet de bord est alors un bon moyen d'analyser et de canaliser le processus à l'œuvre. Au début des séances de travail, il nous arrive de nous lire mutuellement des extraits de nos carnets. Dans mon carnet de bord sur le quartier des Chantiers navals, je retrouve ce passage qui traite de ce rapport vivant à la langue :

> *T'es l' combien de la famille ?*
>
> *Septième vivant, ça ferait neuvième.*
>
> Quel dommage de ne pas garder cette forme si efficace dans son laconisme, apparentée à la brièveté de l'haïku ! Mais consensus du groupe oblige. Nous transformons pour le lecteur moyen modèle : « *Nous étions neuf enfants. Je suis le dernier, mais le septième enfant encore vivant.* » Je lui en veux au lecteur moyen modèle qui n'existe pas.

Au stade où nous en étions du travail, je me souviens que la forme n'était pas remise en cause par le groupe qui s'accordait à trouver la formulation percutante. Ce qui posait question, c'était l'unité de ton, le rythme des phrases et les retours du témoin sur ce que nous avions fait de sa parole.

« Comment recueillir et transformer du témoignage social vécu (individuel ou collectif), en analyse politique commune, puis en objet de discussion dans l'espace public, et peut-être en levier d'action de transformation sociale » (Lepage, 2003) ? C'est ce que cherche à vivre l'histoire de vie collective dans une démarche d'éducation populaire. Mais seuls les acteurs décident de l'ampleur des enjeux, c'est-à-dire de ce que l'on peut gagner ou perdre dans l'entreprise, ce dernier terme étant pris dans l'acception « œuvre, ouvrage, travail ».

La plus grande réussite de ces actions est sûrement la rencontre humaine. L'intérêt commun a primé, prime encore sur l'intérêt individuel, sans le nier. Et il résulte de ces aventures, une satisfaction et une fierté où chacun dit merci à chacun. Des personnes qui s'attachent à la parole d'autres personnes pour la transformer en écriture forment une chaîne d'humanité. « *De l'art pour dépasser les* ego*, c'est tout le monde qui s'y colle* ! », cette notation d'une collectrice résume bien ce qui se vit. Dans la chaîne d'histoires de vie collective, il n'y a ni boulet, ni « maillon faible[7] », mais un continuum d'humanité où chacun a dignement sa part. Quant à l'avenir de ces histoires, il se poursuivra d'une façon que l'on ignore.

En écrivant ces lignes, j'ai le sentiment de donner une vision idyllique de l'histoire de vie, d'en faire une sorte d'hagiographie. Je prends ce risque en pensant à cette phrase d'Albert Camus, dans le journal *Combat* : « C'est cela que

7. Allusion à un jeu télévisé français, inspiré de Grande-Bretagne, où les membres d'une équipe votent pour une personne à éliminer, celle qu'ils considèrent comme étant le maillon faible, ou qu'ils souhaitent éliminer pour des raisons stratégiques. Est le maillon faible celui qui a le moins bien répondu aux questions et fait perdre de l'argent à l'équipe.

je ne puis pardonner à la société politique contemporaine : qu'elle soit une machine à désespérer les hommes. » Plus de 60 ans plus tard, il aurait sans doute encore davantage de mal à pardonner. Résister à la désespérance individuelle et collective est une tâche de salubrité publique.

Bibliographie

Artaud, A. (1964 [1938]). *Le théâtre et son double*, Paris, Gallimard.

Association des Capucins (2007). *40 mètres au-dessus de la Maine : racines d'un quartier d'Angers*, Angers, Laïus éditions.

Blasquez, A. (1983). *Gaston Lucas, serrurier*, Paris, Presses Pocket.

Bon, F. (2004). *Daewoo*, Paris, Fayard.

Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*, Paris, Seuil.

Char, R. (1962). *Feuillets d'Hypnos*, Paris, Gallimard.

Cixous, H. (2009). Intervention dans le cadre des Universités populaires participatives, *Souffrances au travail : les salariés peuvent-ils encore croire en la valeur travail ?*, 28 octobre, <http://desirsdavenir.org/upp/universites-populaires-et-participatives/85-souffrance-au-travail-salaries-brides-chomage-explosif-les-salaries-peuvent-ils-encore-croire-en-la-valeur-travail.html>.

Clément, B. (2010). *Rêver croire penser autour d'Hélène Cixous*, Paris, Campagne Premières.

Coulon, M. (2005). « La parole écrite en histoire de vie collective, accompagner un processus identitaire », *Éducation permanente. La(re)présentation de soi*, nº 162, mars.

Coulon, M. et J.-L. Le Grand (2000). *Histoire de vie collective et éducation populaire*, Paris, L'Harmattan.

Desbiolles, M. (2005). *Primo*, Paris, Seuil.

Dibie, P. (1995). *Le village retrouvé*, 2e éd., Paris, Éditions de l'Aube.

Ernaux, A. (2001). Conférence sur l'ensemble de son œuvre, en partenariat avec la librairie Vent d'Ouest, Nantes, Espace Simone de Beauvoir, 22 février.

Ernaux, A. (2003). *L'écriture comme un couteau*, Paris, Stock.

Ernaux, A. (2008). *Les années*, Paris, Gallimard.

Feldman, J. et J.-L. Le Grand (1996). *Éthique, épistémologie et sciences de l'homme*, Paris, L'Harmattan.

Gaulejac, V. de. (2009). *La société malade de la gestion : idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, Paris, Seuil.

Hocquard, E. (2001). *Ma haie*, Paris, POL.

Lainé, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire*, Paris, Desclée de Brouwer.

Lepage, F. (2003). Séminaire DUHIVIF, « Éducation populaire et histoire de vie », Nantes, juin.

Maison de Quartier Le Chantilly (2005). *Vivre à Méan-Penhoët, quartier nazairien de la construction navale*, Nantes, Éditions Centre Histoire du travail.

Mercier, L.-S. (1801). *Néologie*, Paris, Moussard et Maradan.

Michon, P. (2007). *Le roi vient quand il veut : propos sur la littérature*, Paris, Albin Michel.

Penloup, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire : essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur « ordinaire »*, Paris, Éditions Didier.

Perec, G. (1975). *W ou le souvenir d'enfance*, Paris, Denoël.

Poupin, R. et S. Sarrazin (2005). *Une petite république en Vendée*, La Crèche, Geste éditions.

Salmon, C. (2007). *Storytelling, la machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits*, Paris, La Découverte.

Salvayre, L. (1999). « Le français pour mémoire », *Le Matricule des anges*, nº 26, mai-juillet, <http://www.lelibraire.com/dossiers/AR2622.html>.

PARTIE 2

Des pratiques éducatives
au cœur de la modernité en crise

1. De quelques enjeux éducatifs mis en lumière par l'approche (auto)biographique

En cette période de modernité avancée ou surmodernité, la pratique des histoires de vie dans le champ éducatif soulève un certain nombre d'enjeux que les contributions à cet ouvrage mettent en exergue. Nous en présentons brièvement cinq : 1) une individualisation marquée des parcours de vie ; 2) l'acquisition de nouvelles ressources propres à l'individu ; 3) les défis de l'éducation au XXIe siècle ; 4) l'accompagnement éducatif, une réponse à la nécessaire diversification des espaces-temps de la formation ; et 5) les avenues ouvertes par la pluralité des dispositifs d'accompagnement de l'approche (auto)biographique.

1.1. Une individualisation marquée des parcours de vie

Le courant de la postmodernité d'abord et celui de l'hypermodernité également mettent en lumière l'idée d'une individualisation marquée des parcours de vie. Aujourd'hui, les exigences de mobilité, les transitions de vie et l'atypique

caractérisent les trajets individuels (Boutinet, 2007). Parcours de réinsertion socioéducative, de raccrochage scolaire, passages (dans le temps biographique) inédits de l'adolescence à l'âge adulte ou à la retraite, et passage (dans l'espace géographique) de la campagne à la ville, autant d'exemples de situations de transition, de parcours atypiques qui ne correspondent plus aux marqueurs traditionnels. Les parcours d'un nombre significatif de jeunes sont de plus en plus souvent discontinus – ils comprennent des ruptures – et non linéaires. De plus, les transitions qui marquent certains de ces parcours « sont de plus en plus longues, complexes et individualisées ». Par ailleurs, l'augmentation et la diversification des parcours ne concernent pas que les jeunes. Dans une période ultérieure de vie, à compter de 55 ans par exemple, certains sujets-acteurs entreprennent un processus migratoire de la campagne à la ville, alors que d'autres s'engagent dans un processus de préretraite et préparent des étapes encore à définir.

Cette individualisation des parcours n'est pas sans écueils d'une part, pour les sujets-acteurs individuellement et d'autre part, pour certains groupes. Ainsi, les opérateurs caractéristiques de l'hypermodernité – tels que l'accélération du temps, par exemple, et la survalorisation de la performance – provoquent de nouveaux mécanismes de marginalisation. Castel (2006), entre autres, affirme que les excès de modernité présents dans l'époque actuelle feraient émerger un type d'individu complètement laissé pour compte qu'il appelle l'individu « par défaut ». Dans cette foulée, Bauman (2010) pose pour sa part que la modernité avancée crée deux types d'individus : ceux qui peuvent composer leur identité à leur guise et ceux qui n'ont pas leur mot à dire et qui se voient imposer une identité… L'identification, ainsi que la reconnaissance, son corollaire, sont devenues, dans la période actuelle, de puissants facteurs de stratification sociale (Bauman, 2010) ou, dit autrement, un enjeu des rapports sociaux qui risquent de produire des individus désinscrits.

1.2. L'acquisition de nouvelles ressources propres à l'individu et la (re)construction identitaire

La pratique des histoires de vie met en lumière un deuxième type d'enjeu dans le champ éducatif, celui de la nécessaire acquisition par les sujets-acteurs de ressources ou capitaux[1] inédits pour mieux vivre avec soi et avec les autres dans un environnement transformé.

La multiplication et la diversification de l'expérience humaine dans la période actuelle – qu'ont soulignées des anthropologues tels Augé (1992) et Balandier (1994) – rejoignent les découvertes les plus récentes en sciences cognitives qui tendent à nourrir l'hypothèse d'une singularisation de l'humain sur le plan de la plasticité dans le développement de son cerveau ainsi que dans son

1. Nous adoptons ces éléments issus de l'univers conceptuel de Bourdieu (1979), repris et développés notamment par Sève (1987) et par Legrand (1993), pour qui le *champ social* est constitué de *positions* elles-mêmes définies par les *ressources* qui y circulent ou *capitaux*, de type économique, social, culturel et symbolique.

fonctionnement. En effet, selon les thèses connexionnistes, maintenant prédominantes, aucune fonction du cerveau n'est assurée par une seule région, mais par un ensemble de zones reliées entre elles en réseaux. Le cerveau incorpore toutes les influences de l'environnement, de la famille, de la société, de la culture. Comme le soutient par ailleurs la chercheuse en neurosciences Catherine Vidal (Vidal et Benoist-Browaeys, 2005), les capacités d'apprentissage, spectaculaires chez l'enfant, peuvent l'être tout autant chez l'adulte. Certaines pratiques autobiographiques s'appuient sur ces découvertes qui accordent ainsi du crédit aux thèses humanistes selon lesquelles chaque étape de la vie peut être envisagée, pour partie du moins, comme un nouveau départ appuyé sur des ressources personnelles en développement. Encore faut-il s'attacher à circonscrire les conditions (objectives) de vie qui rendent possible ou au contraire, invalident ledit développement.

Ainsi s'articule une vision de l'individu où ses « potentialités innées ou acquises » (Sève, 1987), ou encore, son « complexe de capitaux » (Legrand, 1993) rejoignent le désir chez l'acteur de devenir un sujet. Pour Dubet (1994, p. 128), le « devenir sujet » constitue un engagement de l'acteur

> vécu comme un inachèvement, comme une « passion » impossible et désirée permettant de se percevoir comme l'auteur de sa propre vie, ne serait-ce que dans la souffrance créée par l'impossibilité de réaliser pleinement ce projet.

Le processus de subjectivation exige de définir son identité. Cet enjeu de construction de soi et de son identité loge au cœur des transformations sociétales actuelles. Pourquoi en est-il tant question ? En bref, on parle d'identité parce qu'on a vu s'effondrer les institutions qui, pour reprendre la formule de Simmel, ont constitué pendant des décennies les prémisses sur lesquelles les sociétés modernes se sont construites. Pour Bauman (2010), la question de l'identité renvoie également à l'effondrement de l'État-providence et à l'émergence consécutive d'un sentiment d'insécurité, au « délitement social » entraîné par la flexibilité du monde du travail. On s'interroge sur l'identité à partir du moment où l'appartenance pose problème. Dans sa dimension sociale, la personnalité contemporaine se caractériserait par un effacement de cette « structuration par l'appartenance » et présenterait un individu « déconnecté » symboliquement et cognitivement du point de vue du « tout ».

> Le transfert de responsabilité sur l'individu, le brouillage des repères et l'effacement de balises, ainsi que l'indifférence croissante de la part des autorités quant à la nature des choix opérés et à leur application, telles sont les tendances qui ont lancé le défi de l'identité (Bauman, 2010, p. 72).

Ces changements sont propices à un démantèlement des institutions démocratiques et à une privatisation de la sphère publique. Augé (1992) et Balandier (1994), pour leur part, ajoutent la surabondance événementielle aux caractéristiques de la surmodernité. Cette surabondance événementielle nuirait à la création de sens et entraînerait une incertitude quant à la définition de soi.

L'hypermodernité imprime de plus une couleur particulière aux enjeux identitaires pour tous les groupes d'âge, notamment dans le diktat de consommation qui redéfinit les places dans les groupes sociaux. Plusieurs contributions du présent ouvrage montrent de façon convaincante comment l'approche (auto)biographique permet d'illustrer ces caractéristiques de l'hypermodernité.

Les enjeux identitaires se révèlent particulièrement névralgiques à l'entrée dans l'âge adulte. Cet âge de la vie est propice à une appropriation de capitaux et, par ailleurs, au développement de la réflexivité, vecteurs de l'identité. Cet âge de la vie se caractérise de plus par un processus de socialisation particulier : création de liens privilégiés avec des enseignants-accompagnateurs qui revêtent diverses figures de modèles, importance grandissante des pairs chez les jeunes qui vivent une démarche de réinsertion en groupe, premières expériences de couple chez les jeunes mères précoces, redéfinition du rôle des parents, etc., autant de situations d'acquisition de nouvelles ressources mises en exergue dans les récits (auto)biographiques et dans la démarche elle-même. D'autres enjeux concernant les transformations identitaires surviennent vers 50 ans, âge de la préretraite pour certains, d'un processus migratoire pour d'autres, mais générant pour tous et toutes des défis d'autant plus grands qu'ils émergent au sein d'une modernité en crise.

Bref, l'identité est ici appréhendée comme un processus, une dynamique qui se déploie dans la temporalité biographique, dans la succession des événements du parcours de vie, mais aussi dans la synchronie des activités, des rapports sociaux et de la subjectivité des sujets-acteurs. Les enjeux identitaires qui surgissent de cette dynamique reflètent bien les caractéristiques et les écueils d'une modernité en crise.

1.3. Des défis de taille pour l'éducation du XXIe siècle

« Quelle éducation pour quelle humanité ? » s'interroge Daniel Feldhendler, plus loin dans ces pages. Les transformations sociétales actuelles appellent des réponses plus flexibles et plus adéquates eu égard aux besoins émergents de formation des sujets-acteurs dans des temporalités et des espaces pluriels.

L'UNESCO a ouvert une voie nouvelle dans le domaine de l'éducation en reconnaissant d'abord l'existence de processus éducatifs, non seulement dans le système scolaire (l'éducation formelle), mais aussi dans les milieux associatifs (l'éducation non formelle) et aussi dans le contexte de la vie quotidienne (l'éducation informelle) et, corrélativement, en soulignant l'existence de passerelles entre ces espaces formatifs, par l'intermédiaire de mécanismes de reconnaissance des acquis[2] notamment.

2. Une loi a été votée en ce sens en France en 2002. Cette loi garantit maintenant ce droit aux personnes et a permis la mise en place de dispositifs de reconnaissance de ces acquis appelés validation des acquis de l'expérience (VAE).

Les contributions de cette partie de l'ouvrage nous offrent ainsi des exemples percutants de ces trois types de parcours de formation. D'une part, au sein des systèmes d'éducation québécois et catalan. Ainsi, le lecteur constatera que la démarche autobiographique proposée à l'école secondaire à des jeunes âgés de 16 à 18 ans permet un accompagnement individualisé qui encourage le développement de l'autonomie du sujet-acteur et la formulation de ses projets de vie. D'autres recherches présentées dans ces pages pointent vers la nécessité d'une offre de formation formelle plus diversifiée s'adressant aux jeunes qui ont quitté l'école avant l'obtention d'un premier diplôme. La mondialisation de l'économie et les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) ont créé une accélération et une augmentation des exigences face à l'emploi. Parallèlement, le niveau d'éducation a augmenté dans tous les pays. Le parcours scolaire s'allonge et crée de nouvelles pressions en faveur de la réussite scolaire. Dans les pays occidentaux, le diplôme d'études secondaires devient le passeport de l'insertion dans le marché de l'emploi. C'est ainsi que s'est constitué un nouveau « problème social » (Dubet, 2002), celui du décrochage scolaire, auquel tente de répondre en partie l'éducation des adultes. Ce nouveau secteur de l'éducation s'est développé dans les pays occidentaux depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale. Il accueille depuis environ une décennie un nombre grandissant de jeunes âgés de 16 à 24 ans. C'est du moins le cas au Québec et en Espagne. Ces jeunes ont vécu un processus de décrochage scolaire et certains d'entre eux font un retour à l'éducation des adultes dans les « écoles de la deuxième chance ». Ainsi, l'éducation des adultes constitue paradoxalement une alternative montante au décrochage scolaire des jeunes qui l'apprécient d'emblée parce qu'elle se distingue de l'école secondaire régulière. L'approche (auto)biographique permet, dans cette situation, de mettre en exergue un ensemble de motifs qui contribuent à la persévérance et à la réussite éducative et scolaire.

D'autre part, il existe des pratiques de formation non formelle générées par la collaboration étroite d'acteurs institutionnels et communautaires dans une région rurale du Québec auprès de jeunes désinscrits. Une recherche additionnelle, pour sa part, offre l'illustration d'un processus de formation informel offert en contexte urbain, au Brésil, à des femmes âgées de 55 ans et plus dont le contexte de vie inédit exige l'acquisition de nouvelles ressources personnelles. Enfin, une pratique d'accompagnement en interface entre les pratiques (auto)biographiques et le théâtre, peut être mise en place en contexte d'éducation formelle (à l'école, à l'université, en formation permanente ou encore, dans les prisons), en contexte d'éducation non formelle (dans les espaces culturels et les centres sociaux) ou encore, en contexte d'éducation informelle (dans la rue, dans les banlieues ou dans les zones sensibles).

Ainsi, la perspective de l'éducation tout au long de la vie commence-t-elle à rejoindre un nombre grandissant d'adultes en ciblant des transitions de vie et des situations nouvelles qui exigent à leur tour des connaissances inédites de la part de ces adultes. En bref, cette deuxième partie de l'ouvrage permet d'appréhender une diversité de groupes de sujets-acteurs à qui une formation, fût-elle

formelle, non formelle ou informelle, permettra d'acquérir des ressources économiques, sociales et culturelles leur permettant de lutter contre un processus de désinscription, voire de développer des stratégies de résistance face au marché, de maîtrise de leur environnement, de leur espace et de leur temps, autant de réponses aux écueils de l'hypermodernité que l'individu peut développer, comme l'a suggéré ailleurs Aubert (2006), en s'inscrivant dans un processus d'éducation tout au long de la vie.

1.4. L'accompagnement éducatif, une réponse à la nécessaire diversification des espaces-temps de la formation

L'accompagnement se présente comme une réponse à la singularisation des parcours de vie. Du point de vue de Boutinet (2007), l'accompagnement constitue un enjeu crucial de l'hypermodernité. Pour ce dernier, les pratiques d'accompagnement sont triplement singulières : dans la situation même de référence, dans la singularité du sujet-acteur et, enfin, dans la dynamique de l'accompagnement, marquée entre autres par la singularité de l'accompagnateur ou de l'accompagnatrice. L'accompagnement permet au sujet-acteur de mieux assumer les « coûts transitionnels » (Boutinet, 2007) des transitions et des passages déjà évoqués.

L'accompagnement est né dans le domaine des soins palliatifs dont il tire son sens (clinique) premier, à savoir *prendre soin de*, dans le respect total de la personne, de sa situation et de ses besoins, désirs, etc. Le moteur de l'accompagnement ne se situe donc pas dans la personne qui accompagne, mais bien chez celle qui vit une situation nouvelle et exigeante, une crise, un bouleversement, un changement, dont elle se tirera au mieux, ou dont elle tirera profit, leçon, enseignement, avec l'aide d'une – ou de plusieurs – autre(s) personne(s). L'idée même d'accompagnement sous-tend une autre idée moderne, à savoir une offre de formation variable, chaque fois nouvelle, ajustée sur une situation tout aussi singulière vécue par la personne accompagnée. Dans le champ de l'éducation, c'est dans le domaine de l'éducation des adultes que cette notion s'est développée, en interface avec l'intervention sociale avec laquelle elle partage trois champs d'application : l'accompagnement individuel, de groupes et de collectivités.

L'accompagnement peut donc être vu comme un nouveau secteur du domaine de l'éducation qui individualise et particularise des fonctions éducatives plurielles et qui, en conséquence, tendrait à faciliter les passerelles entre les secteurs de l'éducation et, sans doute, la reconnaissance des acquis. Toutefois, la diversification de l'offre de formation pour des groupes de plus en plus nombreux d'individus ne complète pas le tableau des défis que le champ de l'éducation doit relever au XXIe siècle. Les transformations sociétales actuelles appellent des réponses plus flexibles et plus adéquates eu égard aux besoins émergents de formation des sujets-acteurs à chaque étape de leur parcours de vie.

1.5. L'approche (auto)biographique : des dispositifs de production de connaissances et d'accompagnement pluriels

Pour l'apprenante et l'apprenant, la démarche autobiographique comporte trois caractéristiques (Desmarais *et al.*, 2007) : une *narration* de soi, habituellement sur un thème défini, située dans une *temporalité biographique*, celle de la personne en démarche, avec un objectif de *production de sens* sur les énoncés, voire sur le processus même d'énonciation.

L'approche biographique donne accès à une vision originale des objets travaillés par les auteurs parce qu'ils sont recontextualisés dans le *parcours de vie* des sujets-acteurs. Elle produit des connaissances (Legrand, 1993 ; Bertaux, 2010 ; Desmarais, 2009 ; Baudouin, 2010), notamment parce qu'elle permet d'articuler de multiples composantes de l'expérience globale des sujets-acteurs.

À titre d'exemple, elle fournit un support et un regard original sur les dynamiques de construction identitaire ; elle offre de plus des effets structurants sur l'identité des sujets-acteurs (Kaufman, 2004 ; Dubar, 2000 ; Barbier *et al.*, 2006). On peut même envisager que les pratiques (auto)biographiques constituent de plus en plus une véritable alternative, voire une réponse à *contretemps* (Pineau, 1987) de l'injonction du « ici et maintenant » de l'hypermodernité et à son diktat de l'avoir (par la consommation, devenue omniprésente), par opposition à l'être. On peut voir à l'œuvre les méfaits de cette injonction du vivre dans l'ici et maintenant chez les jeunes pour qui l'avenir ne constitue parfois qu'un *trou noir*, hors de toute atteinte et de tout investissement significatif eu égard à leur formation professionnelle, à titre d'exemple. Une « praxis socioformative heuristique des histoires de vie » (Pineau, 1987) constitue alors pour ces jeunes, voire pour tout individu hypermoderne, une voie de réappropriation de ses temps de vie. La démarche autobiographique réintroduit des effets de sens et de reconnaissance pour le sujet-acteur qui s'y engage, comme cela est largement démontré dans plusieurs textes.

La contribution de l'approche biographique se manifeste tant dans la conceptualisation de l'accompagnement (finalité de production de connaissances) que dans la création, la mise en œuvre de nouveaux dispositifs d'accompagnement (finalité formative de l'approche biographique).

La thématique de l'accompagnement met en relation deux personnes ou plus qui créent cette relation de toutes pièces dans un temps et un espace précis, une relation appelée à prendre fin. La production de connaissances sur l'accompagnement met donc en lumière la rencontre entre deux sujets-acteurs, singuliers ou collectifs. Certaines contributions dans cet ouvrage mettent l'accent sur les exigences que représente l'accompagnement pour la personne qui accompagne. De nombreuses contributions antérieures ont en effet montré la diversité des positions occupées tant par la personne qui accompagne que par la ou les personnes apprenantes. Ici, de même, plusieurs propositions sont mises de l'avant concernant la posture de la – ou des – personne(s) qui accompagne(nt). Dans l'accompagnement d'un groupe, à titre d'exemple, la dynamique du groupe se

constitue à partir de rapports sociaux, nombreux et contradictoires, dont la personne qui accompagne doit prendre conscience et qu'elle doit, le cas échéant, nommer. Cette dernière apporte une expertise, un savoir qu'elle met à la disposition du groupe. Elle est la garante de l'espace formatif, et doit prévenir, à titre d'exemple, tout dérapage ou violence symbolique. La présentation du cadre de la formation, la mise à plat des règles, notamment des règles institutionnelles, qui devraient déboucher sur une entente de type contractuel entre apprenants et accompagnateurs, dessinent les contours de l'espace formatif que les apprenants s'approprient par la suite, avec la guidance de la formatrice ou du formateur. Il existe donc, en bref, une asymétrie de départ, non seulement inévitable mais souhaitable entre accompagnateur et apprenants. Ceci n'exclut pas la posture éthique de reconnaissance d'une communication entre humains qui partagent cette même humanitude et que certains auteurs, dans ces pages, nomment « une vision et un positionnement horizontal dans le rapport entre formateurs et étudiants ».

La démarche (auto)biographique comporte tout de même certains écueils auxquels la personne qui accompagne doit rester attentive. C'est, entre autres, celui d'un enfermement dans l'ici et maintenant du dispositif. Tout dispositif mis en place par la personne qui accompagne doit en effet fournir à la personne en cheminement les conditions d'un examen de son histoire (son passé), à partir de son présent certes, mais ouvert sur un avenir à définir.

Bref, comme son nom l'indique, la démarche (auto)biographique se préoccupe du cheminement de l'apprenant et cela même entraîne, pour la personne qui accompagne, une pluralité de positions qui évoluent dans le déroulement du dispositif, en concomitance avec le processus formatif vécu par l'apprenant.

Un dispositif de groupe est utilisé dans quatre pratiques (auto)biographiques présentées dans ces pages. Il nous semble utile de préciser ici que le concept de collectif peut se présenter dans son acception minimaliste ou, à l'opposé, refléter une acception du groupe défini comme « une entité différente de la somme des individus qui le constituent » (Berteau, 2006, p. 28). Le groupe (restreint) est largement utilisé en formation des adultes, notamment dans une démarche (auto)biographique, et bien qu'il comporte des variantes d'une expérience à l'autre,

> [l]e groupe est le lieu d'un travail collectif de restitution des histoires individuelles. C'est là qu'elles sont travaillées et confrontées aux lecteurs multiples du groupe, alimentant ainsi la démarche de chacun (Solar, 2001, p. 9).

Par ailleurs, certains textes spécifient les conditions particulières d'exercice du dispositif mis de l'avant, incluant un nécessaire engagement (mobilisation des sujets-acteurs), un cadre sécurisant, l'émergence d'une parole – il faut accepter de se dire – et le moment significatif de la mise en forme des significations collectives qui émergent des récits (les significations partagées dans le groupe) ; enfin, plusieurs soulignent la nécessité de l'écoute, de l'intuition, de la présence physique (liées à toute pratique communicationnelle), sans oublier la nécessité

pour la personne qui accompagne de se former à cette pratique, ce qui renvoie à un nécessaire travail sur soi. Voilà un ensemble de conditions universelles pour toute pratique des histoires de vie !

En dernier lieu, au plan méthodologique, quoique toutes les contributions partagent une même approche qualitative des récits de vie, l'ampleur du corpus (matériel recueilli : nombre de récits, durée du récit, etc.) sur lequel reposent les connaissances produites varie dans les textes selon la complexité et la spécificité de l'objet de la recherche. À titre d'exemple, le nombre de récits constituant le corpus des auteurs varie beaucoup : de 30 récits ou de 27 à un petit nombre, travaillés en profondeur, c'est-à-dire 5 ou 6, en passant par un nombre médian de récits, c'est-à-dire 13. Par ailleurs, dans une pratique (auto)biographique en interface avec les pratiques artistiques, si le rôle de conducteur est unique et le nombre d'acteurs réduit, le rôle tenu par le public, à l'opposé, peut inclure un nombre illimité de personnes.

2. Les contributions à cette deuxième partie

Dans cette importante partie sur l'éducation, la principale figure du sujet qui est mise en exergue est celle du *sujet en devenir*. En effet, les sujets à l'étude sont, dans quatre textes, des jeunes qui vivent un passage, d'un point de vue du cycle de vie, celui de l'entrée dans l'âge adulte. Deux textes additionnels traitent par ailleurs de sujets en formation à l'université, ce qui couvre un large éventail d'âges en cette période de modernité avancée où la formation ne se situe plus exclusivement en amont de l'insertion sociale et professionnelle, mais peut s'insérer dans un modèle d'alternance à diverses étapes de la vie, cette formation fût-elle formelle ou non. L'ouverture actuelle à des pratiques de formation tout au long de la vie permet de réunir un texte sur le théâtre de la vie et un autre sur le processus migratoire de sujets féminins de plus de 55 ans, à l'âge de la maturité.

Nous avons scindé les textes de cette importante partie en deux sections : la première section, intitulée « L'éducation et l'insertion sociale et professionnelle », comprend un texte de Danielle Desmarais, un texte d'Isabelle Demers, un autre de Francesca Salvà Mut et Jaume Sureda Negre, et enfin, un dernier de Candy Laurendon-Marques et Maryvonne Merri. La seconde section, intitulée « L'accompagnement et le processus », comprend un texte de Johanne Cauvier, un texte de Léger, Rugira, Gauthier et Lapointe, un autre texte signé conjointement par Luis Adolfo Gómez González et Louise Bourdages et, enfin, le texte de Daniel Feldhendler.

2.1. L'éducation et l'insertion sociale et professionnelle

Le texte de Danielle Desmarais, intitulé « Le raccrochage scolaire et la construction identitaire de jeunes adultes : des parcours en dents de scie », s'intéresse au parcours de 13 jeunes adultes québécois ayant quitté l'école secondaire avant l'obtention d'un diplôme ; ces derniers vivent un processus de raccrochage scolaire. L'auteure propose un cadre d'analyse de ce phénomène où la spécificité

de cette étape de vie qu'est l'entrée dans l'âge adulte est aujourd'hui marquée par des repères sociétaux dits hypermodernes, et pour le moins paradoxaux. Les sujets-acteurs qui ont vécu un processus de décrochage scolaire sont marqués par un parcours de vie difficile. Un accompagnement vers la réussite éducative, à la fois préalable et corollaire à la réussite scolaire, permettra à ces jeunes adultes de se (re)construire en tant qu'acteurs sociaux et en tant que sujets, en développant leur réflexivité. Le texte met en relief un éventail d'acquis identitaires à la suite de leur participation à un programme d'insertion offert par le milieu communautaire.

Ce texte présente un *sujet* dans ses dimensions biophysique, affective, cognitive, sociorelationnelle, dans des rapports complexes et contradictoires qui impliquent un projet du sujet marqué par l'impossibilité de son plein accomplissement. On y voit à l'œuvre une tension entre le singulier et le pluriel, entre le soi-même et la transformation liée aux ajustements de la vie. Le collectif constitue par ailleurs une ressource identitaire fondamentale par les mécanismes des appartenances, des oppositions, de l'élargissement de soi, de la confirmation sociale. Ce texte met en exergue une figure du sujet qui est liée par un trait d'union à la figure de l'acteur (social) et qui pose d'emblée la dialectique entre l'acteur et le système, ou, serait-il plus adéquat de dire, des ensembles socioculturels. Nous sommes donc ici dans l'approche ethnosociologique développée par Bertaux (2010), bien que pas exclusivement, puisqu'y sont explorées aussi bien les composantes psychosociales de la personne que les composantes liées au symbolique. Desmarais intègre la notion de *projet* comme un repère inhérent de construction identitaire, ce qui n'est pas sans poser problème eu égard à l'hypermodernité dans laquelle le sujet-acteur vit l'injonction du moment présent, sans autre possibilité de se projeter dans l'à-venir. La notion de projet interroge donc la vision de l'individu proposée par l'hypermodernité. L'humain, en effet, peut-il créer du sens à sa vie sans se projeter dans un/son à-venir ? Plusieurs textes posent d'ailleurs cette question « vitale »…

Le récit de vie est ici utilisé dans sa finalité de production de connaissances. Chaque informateur a accordé un entretien biographique à la chercheuse dans lequel il a raconté son parcours de vie et plus spécifiquement, son parcours scolaire. L'auteure soutient que l'approche biographique permet de poser un regard original sur la réalité sociale par les *parcours de vie* conçus comme la conjugaison d'événements marquants et des pratiques des sujets-acteurs, elles-mêmes liées aux espaces sociaux investis par ces derniers, tel le système scolaire, ainsi qu'aux rapports sociaux qui les caractérisent.

Le texte d'Isabelle Demers, provenant de la même recherche que le texte précédent et intitulé « La construction identitaire et la maternité précoce : jeunes femmes en situation de raccrochage scolaire », se penche sur l'expérience de la maternité chez cinq jeunes femmes âgées de 16 à 20 ans en situation de raccrochage scolaire afin d'analyser certains aspects de cette expérience dans le processus de construction identitaire à cette étape de vie particulière qu'est l'entrée dans l'âge adulte. Par certains aspects, la maternité constitue une opportunité

d'entrée hâtive dans l'âge adulte. L'auteure oppose toutefois ce constat à celui d'une fragilité de la construction identitaire chez ces jeunes femmes, ce qui ne nous paraît pourtant pas contradictoire. S'appuyant sur un modèle théorique des tensions identitaires, la maternité apparaît par ailleurs comme un révélateur de fortes tensions identitaires tant dans le regard sur soi que dans le regard de l'Autre.

Dans ce texte se dégage une figure du sujet qui construit son identité d'adulte émergente à travers l'expérience de la grossesse et de la maternité. Cette figure émerge avec la lunette d'une approche clinique et psychosociale. Certaines pertes de repères liés à l'âge « contribuent à l'ambiguïté des rôles et statuts sociaux » de ces jeunes femmes. L'expérience de la grossesse et de la maternité court-circuite ainsi la linéarité des modèles développementaux et une succession typée des étapes que sont la formation initiale, le départ du foyer parental, la vie de couple et la création d'une nouvelle famille. Alors que les jeunes en général tardent à entrer pleinement dans la vie adulte, les jeunes femmes interviewées par l'auteure y sont propulsées par la maternité. À partir de sa recherche, Demers discerne une diversité de pistes de construction identitaire des adultes émergentes, soulignant ainsi la singularité des parcours.

Demers élabore son analyse des parcours de jeunes femmes vivant une expérience de maternité précoce en s'attardant aux deux premiers niveaux de la réalité proposés par Bertaux (2010) : la réalité historico-empirique ainsi que la réalité psychique et sémantique. En conclusion de son article, Demers souligne l'intérêt évident de l'approche biographique pour cerner des processus inscrits dans les parcours de vie, telle la maternité précoce. À titre d'exemple, elle utilise le concept d'*événement* (significatif) en tant que repère théorique définitionnel de la maternité, qui, replacé dans la perspective des *parcours de vie*, met en relief les bifurcations, transitions, etc., du parcours d'une part et, d'autre part, peut-être de manière plus importante encore, ce que le sujet-acteur en fait, l'agir de ce dernier eu égard à la maternité précoce, un vecteur de construction identitaire de la jeune femme. Ici aussi, la référence à un parcours de vie et à un projet d'insertion par la formation scolaire nous place davantage au cœur de la problématique de la modernité, loin d'une lecture postmoderne ou hypermoderne, bien que la singularité des parcours individuels soit bien soulignée.

Le texte de Francesca Salvà Mut et de Jaume Sureda Negre, intitulé « L'utilisation des histoires de vie dans la recherche et l'innovation de l'école de la deuxième chance », montre l'importance – et nous pourrions ajouter l'urgence – de comprendre un nouveau phénomène social, celui du processus de décrochage-raccrochage scolaire que vivent un certain nombre de jeunes adultes dans certains pays occidentaux où existe « l'école pour adultes ». Il présente les connaissances produites dans le cadre d'une recherche-action où 30 jeunes âgés de 16 à 20 ans ont été interrogés aux îles Baléares.

Les auteurs accèdent à la connaissance des mécanismes de décrochage-raccrochage scolaire et professionnel que vivent un nombre significatif de jeunes par l'intermédiaire de ce qu'ils nomment un trinôme du décrochage qui

touche différents niveaux de la réalité sociale : facilité d'emploi, échec scolaire et pratiques éducatives. En ce qui concerne le premier terme, précisons que le désir des jeunes « *de travailler et de se procurer des biens matériels* » s'ajoute à la sensation de malaise et de perte de temps, toutes thématiques bien inscrites dans l'hypermodernité actuelle, et cela, dans un cadre sociétal ou régional qui repose sur une économie largement liée au tourisme et à la consommation de personnes issues de pays souvent touchés par une idéologie néolibérale. Le désir de « [*s*]*'acheter des choses, une moto* » semble l'emporter sur les seuls mauvais résultats scolaires, sur l'accumulation d'échecs scolaires et de redoublements, et ainsi conduire le jeune à quitter l'école de son propre chef. Les deuxième et troisième termes du trinôme interpellent les enseignantes et les enseignants qui, faut-il le rappeler, jouent un rôle capital dans le parcours scolaire, mis en évidence par défaut, pourrait-on dire, dans les parcours de jeunes en grande difficulté au Québec, au début des années 2000 (Desmarais *et al.*, 2003).

Les récits de vie ont permis de mettre en lumière le moment névralgique – dans le processus de décrochage – que constitue le *drop-in*, un temps biographique où le jeune désinvestit progressivement l'école. Les auteurs mettent de plus en lumière les rôles joués par le réseau social du jeune : les deux parents et les autres membres de la famille d'origine du jeune, les adultes significatifs dans son entourage, les pairs qui, à cet âge de la vie, jouent un rôle important dans le processus de décrochage et de raccrochage scolaire. Les récits de vie mettent enfin en lumière les logiques singulières des parcours des jeunes.

Le texte de Candy Laurendon-Marques et de Maryvonne Merri, intitulé « *Moi, j'ai tout appris à l'école de la vie* ! », présente une problématique typique d'un processus de modernisation : celle des apprentissages informels liés à la vie urbaine chez des femmes qui sont nées dans une zone rurale du Brésil et ont migré à la ville, soit très tôt dans leur parcours (pour celles « qui sont parties de rien »), soit plus récemment, pour celles qui ont grandi dans une colonie brésilienne. L'originalité de cette contribution apparaît dans les liens que les auteures font entre la capacité d'apprentissage et la participation à la vie citoyenne par le travail, ne fût-ce que dans la consommation. La relation de la capacité d'apprentissage et de l'enseignement inclut de fait deux personnes. C'est de la relation entre ces deux adultes dont il s'agit vraiment dans cette dynamique, invitant tant le personnel enseignant que le groupe d'apprenantes et d'apprenants à la participation.

Placé dans un contexte sociogéographique d'urbanisation caractéristique d'un large ensemble de sociétés dans le monde en ce début de XXI^e^ siècle, ce texte s'intéresse aux apprentissages liés à l'argent et à la consommation, caractéristique centrale certes de l'individu hypermoderne, mais témoignant de la spécificité du contexte sociétal brésilien qui vit encore, dans de vastes régions, un processus de modernisation. Les femmes urbanisées étudiées par les auteures « consomment » des produits liés aux besoins de base, et notamment la nourriture.

Les six femmes qui constituent l'étude des auteures se situent bien dans cette modernité qui caractérise l'ensemble des sociétés actuelles où se produisent des mouvements de migration des zones rurales vers les grands centres. Mais l'individu hypermoderne se présente chez les théoriciens qui l'ont développé comme un repère idéalisé. En d'autres termes, personne n'est totalement « hypermoderne » et donc, ici, les femmes interviewées ont du mal à dire « je »… Pour ces femmes de classe populaire « habituées à employer le nous », le récit (au je) se présente ainsi comme une pratique singulière, que les auteurs n'hésitent pas à qualifier de « nouvelle structure de participation » pour ces femmes qui prennent la parole.

Les auteures affirment la nécessité, pour le chercheur qui utilise l'approche biographique, de s'immerger d'abord dans le terrain, ou le milieu de vie des informatrices – ce qui fut fait ici sur une période de quatre mois –, afin de comprendre les repères culturels qui se reflèteront dans la narration, repères qui s'avèrent en effet incontournables au moment de l'analyse et de l'interprétation du corpus de récits. Le récit de vie intègre les repères existentiels fondamentaux que sont l'espace et le temps. Dans ce cas présent, les auteures soulignent l'intérêt du récit de vie pour comprendre le parcours des femmes parties d'un espace rural et migrées vers les grands centres ainsi que les logiques d'action plurielles. De surcroît, cette migration va occasionner une transformation du rapport au temps, constatent les chercheuses, dans le sens anticipé d'une accélération du rapport au temps, dans le passage de la campagne à la ville, plus marqué pour les femmes qui ont migré plus récemment, celles qui ont vécu dans une colonie.

Dans leur analyse, les auteures vont dans un premier temps repérer un niveau historico-empirique du parcours (Bertaux, 2010) en traçant la « trajectoire sociale » de la personne, « sorte de biographie objective ». Dans un second temps, elles font émerger le « récit de la vie lui-même », lié à l'intériorité des narratrices ; il s'agit du niveau de la réalité psychique et sémantique (Bertaux, 2010). C'est celui de la subjectivité explicitée. Il convient de s'interroger ici sur l'absence de préoccupation pour le niveau de la réalité discursive (Bertaux, 2010) et qui met de l'avant la spécificité du type d'entretien qu'est le récit de vie : celui de la narrativité. À ce chapitre, d'ailleurs, les auteures clament que le récit se construit dans une interaction avec le chercheur. Ces derniers visent « une description de la situation la plus précise possible[3] ». Quelle distinction pouvons-nous dès lors opérer avec l'entretien semi-directif ? Nous sommes ici devant une posture qui s'oppose radicalement à celle selon laquelle la narratrice, en l'occurrence, doit s'approprier les repères thématiques proposés par l'interviewer et les organiser selon sa logique propre, à l'intérieur du cadre proposé par la chercheuse et présenté au début de la rencontre, dans une première partie qui présente le sujet de la recherche, les consignes et le sens de l'entretien. C'est à propos de cette dynamique entre le chercheur et la personne interrogée que nous avons parlé ailleurs,

3. Ce n'est sans doute pas par hasard qu'elles font un parallèle entre les questions posées par la chercheuse dans l'entretien biographique et le déroulement de l'entretien d'explicitation.

pour synthétiser les caractéristiques d'un entretien biographique « réussi », de déplacement du centre de gravité de l'entretien du chercheur vers la personne interrogée (Desmarais et Grell, 1986).

2.2. L'accompagnement et le processus

Le texte de Johanne Cauvier, intitulé « L'accompagnement éducatif de l'adolescent à partir d'une démarche autobiographique en milieu scolaire : un projet innovateur » traite, comme son titre l'indique explicitement, de l'accompagnement éducatif de l'adolescente ou de l'adolescent à partir d'un dispositif autobiographique proposé à des élèves de 5e secondaire, au Québec, dans le cadre d'un cours optionnel de développement de la personne. L'auteure propose d'entrée de jeu une définition de l'action éducative que nous souhaitons souligner pour son caractère heuristique. D'après Cauvier, l'action éducative – qu'elle soit formelle, non formelle ou informelle – amène l'enseignant-accompagnateur à proposer des contenus (et une démarche) qui interpellent le sujet apprenant et l'amène à s'inscrire dans un projet qu'il pourra faire sien. L'éducation interpelle centralement l'enjeu éthique de la reconnaissance de soi par autrui mais aussi d'autrui par soi. En tant que pratique éducative spécifique, la démarche autobiographique suscite une rencontre entre un sujet accompagnateur et un sujet apprenant. Ses retombées amènent, entre autres, le sujet apprenant à accéder à son historicité et à se réapproprier le sens global de son existence. Ceci, à la condition que l'enseignant-accompagnateur ne propose pas de contenus qui se présentent comme une vérité totalisante mais qui se caractérisent au contraire par une relative incomplétude (De Villers, 2002), permettant à l'apprenant de s'approprier des savoirs nouveaux qui entraînent un remaniement des savoirs acquis et, ainsi, des remaniements identitaires ou, dit autrement, une construction identitaire. Le texte de Cauvier souligne par ailleurs les nombreuses exigences de cette pratique pour l'accompagnateur, au premier chef. L'auteure aborde enfin dans une petite section les vertus de l'écriture autobiographique qui permettent de faire un clin d'œil au texte de Coulon.

On est ici dans ce qu'on désigne habituellement en psychologie ainsi qu'en éducation et formation des adultes comme une perspective développementale, c'est-à-dire dans le développement d'un humain qui, en l'occurrence, de l'adolescence à l'entrée dans l'âge adulte, augmente ses ressources personnelles et sociales pour vivre sa vie de manière plus autonome et plus responsable. Bref, on est dans le *devenir sujet*.

Le contexte sociétal est peu traité dans le texte. L'insistance mise sur le processus de développement personnel pourrait être interprétée à la limite d'une modernité en crise. Face à la perte de repères (temporels, de sens, etc.) qui guette l'individu postmoderne ou de seconde modernité, la démarche autobiographique offre la possibilité d'accéder à son historicité et de se réapproprier le sens global de son existence. La démarche autobiographique rejoint une perspective éthique de l'éducation selon laquelle le sujet apprenant s'approprie son processus éducatif.

Avec la démarche autobiographique, il devient sujet de son processus éducatif en même temps qu'objet – dans le cadre circonscrit du dispositif –, par la mise en récit de son parcours éducatif, voire de son parcours de vie. Cauvier montre que la pratique de la démarche autobiographique avec une finalité éducative s'enrichit d'une perspective holistique de l'éducation. Dans le contexte scolaire de niveau secondaire, l'institution éducative moderne reprend ainsi tout son sens en tant que véhicule d'intégration sociale.

Le texte de Diane Léger, Jeanne-Marie Rugira, Jean-Philippe Gauthier et Serge Lapointe, intitulé « La pratique des histoires de vie en formation dans les programmes de 2e cycle en psychosociologie à l'Université du Québec à Rimouski : une étude de pratiques en voie de transformation », consiste en un retour réflexif des formateurs sur l'évolution de leurs propres pratiques formatives et sur les éclairages qui la sous-tendent. Après une mise en contexte sociétale et institutionnelle, les auteurs soulignent la place centrale qu'occupe la démarche biographique, tant d'un point de vue théorique que pratique. Pour leur part, les auteurs ajoutent la somato-psychopédagogie et la psychophénoménologie et ils s'appliquent à intégrer ces apports à leurs démarches pédagogiques et à en montrer la pertinence dans le programme « Sens et projet de vie ». Les auteurs se centrent sur la présence à soi des formateurs sur laquelle repose la présence à autrui et au monde. Cette présence est d'abord corporelle et sensible, ce qui permet de créer un lieu de partage et d'accompagnement générateur de confiance pour le groupe. Vient ensuite la réciprocité dans la démarche formative puisque les formateurs s'inscrivent aussi dans une démarche d'analyse de leurs pratiques, démarche qui invite à une relation horizontale avec les étudiantes et les étudiants et à une relation circulaire où chacun à son tour donne et reçoit. En troisième lieu, prenant place dans un *advenir* ouvert, les auteurs affirment que le projet formulé par les étudiants s'inscrit dans une perspective émancipatrice.

Ces auteurs abordent plusieurs des thématiques que recouvre la modernité avancée, voire la postmodernité, notamment : la dissolution de l'avenir dans l'immédiateté – il s'agit ici du rapport à un soi corporel et sensible –, et dans cette foulée, le désinvestissement de la notion de projet. L'intégration d'une présence à soi – dans l'ici et maintenant – et d'émergence de sens multidimensionnel constitue pour les auteurs un dépassement de la primauté de la raison instrumentale, un des traits de l'hypermodernité. Le type d'accompagnement proposé constitue un dépassement des déterminations institutionnelles de la condition humaine par la création et la recherche d'un espace de liberté. Enfin, la création d'un espace de parole et de reliance constitue pour les auteurs une réponse à l'individualisme prégnant dans la postmodernité. Cependant, la non-explicitation des contraintes sociétales spécifiques dans la production des récits laisse à penser que cet espace de parole et de reliance exprime davantage une posture de repli qu'une véritable démarche de « singularisation » que l'on pourrait relier à une lecture plus critique de la postmodernité.

Par exemple, la figure principale du sujet qui émerge de la démarche formative des auteurs est celle de sa présence corporelle. Les auteurs proposent de développer cette présence à soi afin d'avoir accès à des parts inconditionnées… de ce soi. De telles parts existent-elles ? Le corps peut-il ne pas être conditionné par le monde réel et la culture dans lesquels nous vivons, par les rapports sociaux qui nous touchent ? Bien avant la sociologie, l'anthropologie a, depuis plus de 100 ans, montré que le corps est le lieu d'un façonnement culturel.

Qu'en est-il des projets, objectif ultime du cours dans le programme « Sens et projet de vie », en hypermodernité, à l'ère de l'immédiateté ? Le projet émergerait, d'après les auteurs, d'une attention (*introspection*) à ses sens… N'y a-t-il pas à tenir compte d'un ensemble de médiations dans la production par un sujet-acteur d'un projet, y compris les ressources personnelles nécessaires (Dominicé, 2003) et, encore là, l'espace social ? Les projets sont en bonne part induits par l'espace social, comme l'ont montré de nombreux auteurs (Bonvalot, 1997 ; Boutinet, 2007).

Cette contribution fait émerger une figure du sujet qui repose sur le courant humaniste développé aux États-Unis dans lequel la personne possède les ressources nécessaires à sa propre prise en charge. Cette vision rejoint un idéal type d'inspiration postmoderne, mais pouvant également être relié à l'individu autonome et responsable exigé par la société hypermoderne, celui de l'individu par excès, selon les termes de Castel (2006), un individu excessif en tout (stress, pression, consommation, jouissance, performance, etc.) qui peut vivre son autonomie – et ainsi tirer son épingle de l'hypermodernité – parce qu'il a bénéficié à la naissance de ressources économiques et sociales préalables. Émerge ainsi une question fondamentale pour le propos de cet ouvrage : la démarche autobiographique peut-elle permettre à la personne en démarche formative d'acquérir, de développer des ressources personnelles, voire collectives, dont elle a été privée jusque-là, le cas échéant ? Nous le pensons, à certaines conditions toutefois, qui puisent à des ressources collectives bien au-delà et ailleurs que dans la centration sur la présence corporelle à soi, et aussi à une véritable démarche de collectivisation et d'émancipation, non seulement individuelle mais aussi collective.

Au plan méthodologique, le récit de vie et son approche ne sont considérés qu'en arrière-plan. Le premier volet du dispositif est constitué d'une introspection sensorielle qui, d'après les auteurs, conduit à « laisser venir à soi un projet d'apprentissage ». S'ensuit un cercle de parole pour communiquer ses projets. La dernière étape de ce premier volet est constituée par le contrat pédagogique. Le cœur du dispositif est constitué d'« une exploration de moments signifiants sur les trajectoires » à laquelle s'ajoute une mise en relief des éléments qui s'en dégagent et des pistes de devenir. La « réciprocité transformatrice » semble occuper une place centrale dans le dispositif. Or de la lecture du texte surgit une question tout aussi centrale, appuyée sur les prémisses mêmes des auteurs : comment l'attention portée à soi et entre formateurs devient-elle « réciprocité transformatrice » avec les apprenantes et les apprenants ? Bien que définie

d'entrée de jeu comme « un espace dialogique et formateur », la présentation du dispositif laisse entrevoir une démarche essentiellement individuelle qui s'éloigne de l'objectif énoncé initialement de dépasser l'individualisme hypermoderne.

Le texte de Luis Adolfo Gómez González et de Louise Bourdages, « Les histoires de vie en formation à distance : une démarche de recherche-formation pour la construction de savoirs, de connaissances et de sens », présente une réflexion sur la formation à distance dispensée par la TÉLUQ, université à distance de l'UQAM, avec une perspective constructiviste et psychocognitiviste. Cherchant à préciser les types de savoirs et de connaissances construits dans le cadre de cette démarche, les auteurs tentent d'abord de distinguer savoirs et connaissances à partir des recherches récentes sur la structure du cerveau et le fonctionnement de la mémoire. Un constat qui ressort de ces analyses est l'apport de la dimension émotionnelle sur ces différents processus. S'inscrivant dans une posture épistémologique « prônant la prépondérance du sujet et de son émergence comme condition à tout essai de faire ou de construire de la connaissance », les auteurs font état de trois moments pédagogiques, *poiésis-aisthésis-catharsis*, auxquels sont associés trois étapes d'écriture dans le travail de recherche-formation en question. Le premier moment, dit de *poiesis*, est celui de l'« écriture du récit ou la constitution de l'objet par le sujet ». Par l'écriture de son récit, le sujet développe un rapport compréhensif face à lui-même, il se produit lui-même. Le deuxième moment, dit *aisthésis*, est celui de l'« enrichissement du récit ou [de] l'effort de communicabilité ». Il s'agit de repérer les lignes de force et les points d'insistance… par le partage avec l'Autre (le tuteur en formation à distance). Le troisième moment, celui de la *catharsis*, se présente comme un « moment de reconnaissance du sujet singulier dans l'universel ». Le discours (sur soi) « se donne en espace de dialogue ». La catharsis est définie par les auteurs comme un « projet d'atteinte d'un lieu d'émancipation et d'autonomisation ».

Le travail impliqué dans la démarche est ensuite analysé sous l'angle de la phénoménologie et de l'herméneutique, montrant en quoi l'intentionnalité du sujet est l'impulsion première qui mettra en marche le récit et ouvrira le champ de l'interprétation et de la restitution du sens. Un sens second, toutefois, et non pas original, à construire par un processus d'élucidation. Ce processus est spiralique, alimentant cette production de savoirs, de connaissances et de sens.

Le sujet se produit dans et par la démarche autobiographique. La démarche fait en effet appel à un sujet capable de créativité dans sa compréhension du monde, ce qui l'amène à des « actions conscientes de transformation de soi-même et du monde ». À partir d'une telle visée intentionnelle, l'être humain est vu comme « sujet en formation et artisan de savoirs de connaissances et de sens pour soi et pour les autres ». Ce travail « reconnaît l'être humain comme un être qui "est en étant" ». Ainsi, il reprend son rôle de protagoniste de sa propre histoire et d'acteur participant à la construction de l'histoire du monde, disent les auteurs.

Au plan méthodologique, les auteurs s'appuient d'abord sur les distinctions proposées par Lainé (1998) entre récit et histoire de vie. Le premier se définit comme un moment de l'histoire, celui « de l'énonciation orale et/ou écrite de sa

vie passée par le narrateur » alors que l'histoire « commence pleinement avec le travail de ce matériau, le repérage des structures selon lesquelles la vie et le récit peuvent être organisés, la mise au jour du sens dont la vie et le récit sont porteurs » (Lainé, 1998, p. 142).

La formation à distance présentée dans ces fondements théoriques peut être associée aussi bien à une lecture postmoderne de l'individu créateur et indépendant de tout contexte déterminant qu'à une idéalisation de l'individu hypermoderne. Le contexte même de la formation à distance où l'on voit s'opérer une délocalisation des lieux traditionnels de formation et une diversification des offres quant au rythme, aux durées et aux types d'accréditation va dans le sens du projet moderne de l'éducation tout au long de la vie. Il reflète par ailleurs des préoccupations de productivité accrue dans le domaine éducatif, révélatrices de l'hypermodernité néolibérale.

2.3. Le théâtre de la vie, à la frontière des histoires de vie

Le texte de Daniel Feldhendler, « L'histoire de vie mise en scène », ouvre la voie à une forme d'expression des récits de vie qui passe par l'expérience théâtrale, le Playback Theatre, qui présente un dispositif original de mise en scène de récits de vie ou épisodes de vie rapportés par des publics variés. Cette pratique théâtrale combine la spontanéité ici et maintenant du récit et une analyse critique. Le récit oral d'un participant est repris immédiatement par des acteurs de métier qui le mettent en scène, improvisant personnages et scénario. Le participant auteur d'origine est ensuite appelé à réagir au spectacle pour l'évaluer et le modifier. Vécu collectivement, dans le cadre d'ateliers de formation, ce théâtre de participation a des visées émancipatoires, par le jeu même de la médiation artistique théâtrale, espace transitionnel, *autre scène* de la vie, effet miroir. Les individus s'engagent ainsi dans un espace de jeu réflexif sur leur condition historique de vie. L'auteur évoque à ce propos la double filiation du *théâtre de l'opprimé* d'Augusto Boal et celui du *sociodrame morénien*, tous deux confrontés à la nécessaire émancipation des groupes dominés socialement, dans des contextes de modernité paysanne ou industrielle. Plus encore aujourd'hui, sans que l'auteur le développe davantage, il y a urgence de recréer du lien social par des « rituels » de jeu et de mémoire, dans « ces communautés actuelles » qui vivent le quotidien dans une « fragmentation » sociale accentuée, qui fait écho à des sociétés en transformations radicales.

Le contexte évoqué de l'histoire de vie mise en scène est celui des sociétés individualisantes de l'hypermodernité. Ce texte soulève la question cruciale de la nécessité d'une lecture plus historique et critique de nos histoires de vie dans un dispositif théâtral laissant une large place à la spontanéité du moment et à la dramatisation du « ici et maintenant ».

Bibliographie

Aubert, N. (dir.) (2006). *L'individu hypermoderne*, Ramonville Saint-Agne, Eres.

Augé, M. (1992). *Les non-lieux*, Paris, Seuil.

Balandier, G. (1994). *Le dédale*, Paris, Fayard.

Barbier, J.-M. *et al.* (dir.) (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, Paris, L'Harmattan.

Baudouin, J.-M. (2010). *De l'épreuve autobiographique : contribution des histoires de vie à la problématique des genres de textes et de l'herméneutique de l'action*, Berne, Éditions Peter Lang.

Bauman, Z. (2010). *L'identité*, Paris, Éditions de L'Herne.

Bertaux, D. (2010). *Le récit de vie*, 3e éd., Paris, Armand Colin.

Berteau, G. (2006). *La pratique de l'intervention de groupe : perceptions, enjeux et stratégies*, Québec, Presses de l'Université du Québec, coll. « Problèmes sociaux et interventions sociales ».

Bonvalot, G. (1997). « Les dimensions sociales du projet : les projets induits », dans B. Courtois et M.-C. Josso (dir.), *Le projet : nébuleuse ou galaxie ?*, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 195-211.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction*, Paris, Éditions de Minuit.

Boutinet, J.-P. (2007). *Penser l'accompagnement adulte : ruptures, transitions, rebonds*, Paris, Presses universitaires de France.

Castel, R. (2006). « La face cachée de l'individu hypermoderne : l'individu par défaut », dans N. Aubert (dir.), *L'individu hypermoderne*, Ramonville Saint-Agne, Eres, p. 117-128.

Desmarais, D. (2009). « L'approche biographique », dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, 5e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 361-389.

Desmarais, D. et P. Grell (dir.) (1986). *Les récits de vie : théorie, méthode et trajectoires types*, Montréal, Éditions Saint-Martin.

Desmarais, D. *et al.* (2003). *L'alphabétisation en question*, Outremont, Éditions Quebecor.

Desmarais, D. *et al.* (2007). « La démarche autobiographique, un projet clinique au cœur d'enjeux sociaux », dans L. Mercier et J. Rhéaume (dir.), *Récits de vie et sociologie clinique*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 89-117.

Dominicé, P. (2003). *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.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.

Kaufman, J.-C. (2004). *L'invention de soi : une théorie de l'identité*, Paris, Armand Colin.

Lainé, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*, Paris, Desclée de Brouwer.

Legrand, M. (1993). *L'approche biographique : théorie et pratique*, Marseille et Paris, Hommes et perspectives et Desclée de Brouwer.

Pineau, G. (1987). *Temps et contretemps*, Montréal, Éditions Saint-Martin.

Pineau, G. (1998). *Accompagnements et histoire de vie*, Paris, L'Harmattan.

Sève, L. (1987). « La personnalité en gestation », dans M. Bertrand *et al.* (dir.), *Je. Sur l'individualité. Approches pratiques/ouvertures marxistes*, Paris, Messidor/Éditions sociales.

Solar, C. (2001). *Le groupe en formation des adultes : comprendre pour mieux agir*, Bruxelles, De Boeck Université.

Vidal, C. et D. Benoist-Browaeys (2005). *Cerveau, sexe et pouvoir*, Paris, Belin.

Villers, G. de (2002). « La dimension éthique de la fonction d'éducateur », dans C. Gohier (dir.), *Enseigner et libérer : les finalités de l'éducation*, Québec, Presses de l'Université Laval.

Chapitre 7

Le raccrochage scolaire

et la construction identitaire de jeunes adultes : des parcours en dents de scie

Danielle Desmarais
avec la collaboration de
Marie-Flavie Blouin-Achim

L'entrée dans la vie adulte représente un espace-temps particulièrement névralgique de ce que Dubar nomme le passage d'une identité pour autrui à une identité pour soi. Cette étape de vie est marquée, pour un nombre significatif de jeunes Québécois, par un processus de décrochage scolaire et, pour un nombre grandissant de ces jeunes, par un retour à l'éducation des adultes qui se solde bien souvent par un nouveau, voire plusieurs décrochages successifs, en particulier pour les jeunes de 16 à 20 ans. Ces jeunes sont marqués par un parcours de vie difficile. À l'école et dans leur contexte de vie familiale et sociale, ils ont vécu la marginalisation, l'infériorisation et l'infantilisation.

Dans le cadre d'une recherche-action entreprise depuis 2007[1], nous cherchons à comprendre ce qui se joue pour les jeunes adultes dans ce processus de raccrochage, comment certaines pratiques novatrices d'accompagnement de ces jeunes adultes, tant dans le milieu institutionnel que communautaire, leur permettent de se développer en tant qu'adultes. Dans la présente contribution, nous mettrons en exergue la façon dont cet accompagnement contribue à la construction de leur identité d'adulte émergent.

1. Cette recherche-action a été soutenue financièrement pendant quatre ans par la Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire (DEAAC) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS).

Nous nous proposons d'abord, dans ce qui suit, de mettre de l'avant certains repères théoriques pour comprendre le processus de construction identitaire de jeunes adultes en processus de raccrochage scolaire, dans un contexte sociétal en transformation. Ces repères ont en commun une articulation dialectique des changements macrosociaux avec les changements que vit l'individu, confortant ainsi une vision clinique selon laquelle plusieurs niveaux de réalité sont nécessaires à la compréhension d'un ensemble de phénomènes sociaux (Sévigny, 1993 ; De Gaulejac, 1987). Dans une deuxième partie du texte, nous présentons une description des choix méthodologiques effectués dans la recherche-action. Nous enchaînons avec une présentation des principaux acquis identitaires des jeunes interviewés qui se sont engagés dans un projet d'insertion socioprofessionnelle et nous terminons par quelques pistes interprétatives avant de conclure la contribution actuelle.

1. Les repères théoriques pour comprendre l'entrée dans l'âge adulte de jeunes en processus de raccrochage scolaire, dans une modernité en transformation

1.1. Une modernité en transformation

Le monde d'aujourd'hui est rempli de contrastes et de paradoxes (Augé, 2008). C'est un constat développé par la postmodernité qui imprime une idée de rupture avec la modernité, l'âge des grandes hypothèses universalistes. Mais l'anthropologue Augé lui préfère le concept de surmodernité, lequel fait référence à une surdétermination qui rend l'époque actuelle complexe et contradictoire. Plusieurs auteurs en soulignent l'un ou l'autre aspect, bien qu'on puisse cerner quelques grandes convergences eu égard à notre intérêt pour les jeunes qui entrent dans l'âge adulte. D'entrée de jeu, les changements profonds qui caractérisent l'humanité affectent maintenant l'ensemble des populations qui peuplent la terre et tendent vers une individualisation croissante (Castel, 2006). Une nouvelle conscience planétaire émerge (Augé, 2008). Les références au temps et à l'espace se modifient radicalement selon Augé (2008) qui s'appuie sur trois paramètres « symptômes » : excès d'événements, excès d'images et de références spatiales, excès de références individuelles. Depuis une ou deux décennies, le présent est devenu hégémonique, il ne semble plus répondre de la lente maturation du passé « mais s'impose comme fait accompli, accablant, dont le surgissement soudain escamote le passé et sature l'imagination de l'avenir » (Augé, 2008, p. 32). Alors que nous habitions jusqu'à récemment un espace mesuré au système métrique, les individus habitent maintenant, comme le dit Serres (2011), « un espace topologique de voisinages », un espace où toute personne, tout lieu et tout savoir sont accessibles en tout temps par les nouvelles technologies. L'individu du XXIe siècle habite donc le virtuel (Serres, 2011). À cause nommément de la tyrannie du présent, le brouillage du virtuel et du réel nous présente

un système à l'apparence « hyperréelle » (Augé, 2008). Bauman, pour sa part, qualifie la période actuelle de modernité liquide. « Nous assistons au passage d'une phase "solide" à une phase "liquide" de la modernité. À l'état liquide, rien n'a de forme fixe, tout peut changer » (Bauman, 2010, p. 72).

1.2. La modernité actuelle crée de nouveaux types d'individus

Comment ces transformations planétaires affectent-elles le développement des jeunes ? Sont-ils tous atteints de la même manière, au même rythme ? Les questions identitaires prennent ainsi une importance cruciale. L'un des paramètres caractéristiques de l'époque actuelle mis de l'avant par les tenants de l'hypermodernité loge au cœur de la construction de l'humain ; il s'agit de la fragmentation de soi, à laquelle s'ajoutent l'excès en tout ainsi que l'incertitude (Aubert, 2006). La personnalité que l'hypermodernité crée est celle d'un individualiste qui vit dans une société de la satisfaction immédiate et qui n'offre pratiquement plus de référents communs sinon que la prise de risque partagé. Se référant aux propos de plusieurs auteurs que d'aucuns classeraient dans le courant dit postmoderne, Castel (2006, p. 120) constate :

> Tous mettent l'accent sur une aporie fondamentale de l'individu hypermoderne : il induit une sorte d'inflation d'individualisme, de subjectivité, difficile à concilier avec le fait de mener une vie commune, prenant en compte les systèmes de régulations collectives qui sont le propre de la vie en société.

Castel et Bauman s'interrogent tous deux sur les conditions qui rendent possibles cette inflation d'individualisme et les problèmes qu'elle pose. Ces deux auteurs font le constat d'un manque de soutien – ou de capitaux ou encore, de ressources économiques[2] – pour un nombre important d'individus. Ainsi, la modernité actuelle aurait produit deux profils différents d'individus. D'un côté, ceux qui ne vivent que dans l'excès (stress, pression, consommation, jouissance, performance, etc.), y compris dans un rapport au temps toujours plus contraignant, comme si l'état d'urgence était permanent. Castel précise que ce type d'individus – qu'il appelle les individus *par excès* – peuvent vivre une autonomie toute relative parce qu'ils ont hérité de leur famille d'origine des ressources économiques et sociales. D'un autre côté, ceux qui n'ont bénéficié d'aucun soutien et que Castel appelle les individus *par défaut*. En comparaison des premiers, ils se retrouvent totalement désinscrits. Ceux-là, Bauman (2010, p. 57) les désigne sous le terme générique d'*underclass* : « refoulés en marge de la société, exclus de cette assemblée où les identités (et ainsi, le droit à une place légitime au sein d'un tout) peuvent être revendiquées et entendues ». Bauman cite l'exemple du jeune déscolarisé. Il fait partie de « tous ceux qui n'ont pas leur mot à dire et se voient imposer du dehors une identité qui leur colle douloureusement à la peau. Identité

2. Castel s'appropriant ici le concept de Bourdieu.

stéréotypée, humiliante, déshumanisante, stigmatisante… » (Bauman, 2010, p. 54). Au plan des ressources, il existe une disparité importante entre les jeunes titulaires d'un diplôme d'études postsecondaires et ceux qui n'en ont pas (Gaudet, 2007). Ces deux types idéaux d'individus modernes mettent en exergue la nécessité de bénéficier d'un « socle de ressources à partir duquel l'individu peut disposer d'un périmètre personnel et entrer dans les aventures de la subjectivité » (Castel, 2006, p. 128). Faute de quoi, l'individu « peut être déstabilisé, y compris au niveau de son économie psychique. Il devient non seulement vulnérable socialement, mais fragile psychiquement et il peut s'effondrer » (Castel, 2006, p. 128). Bauman se demande alors : que reste-t-il aux individus exclus, isolés, désocialisés, atomisés, esseulés, isolés ?

1.3. Des repères sociétaux paradoxaux

L'expérimentation constante de figures identitaires qui semblent caractéristiques de la modernité liquide, d'après Bauman (2010), prend une couleur spécifique pour les jeunes adultes âgés de 16 à 20 ans. Les débuts de l'âge adulte sont en effet marqués par le développement du capital identitaire et culturel, et ce, par l'exploration (Arnett cité dans Gaudet, 2007). Le processus de socialisation est également particulier durant cette période, puisqu'il est marqué par des tensions entre les désirs d'individuation (pouvoir de l'agent) et d'insertion (besoin d'intégrer des normes sociales) (Gaudet, 2007).

Certains marqueurs sociaux accélèrent l'entrée dans l'âge adulte alors que d'autres prolongent pour un certain nombre de jeunes une indétermination sociale ; dans le premier cas, tels sont, à titre d'exemples, la première étape vers la responsabilité criminelle qui se situe au Canada à 12 ans, ainsi que la première étape vers l'âge du consentement à des rapports sexuels qui se situe à 14 ans selon le Code criminel canadien.

Entre 16 et 18 ans, les jeunes Québécois franchissent une deuxième étape significative vers l'autonomie. L'école est obligatoire jusqu'à 16 ans. C'est aussi à cet âge que les jeunes peuvent intégrer le marché du travail, obtenir un permis de conduire et posséder une voiture. L'économie capitaliste a créé des sociétés où le statut se définit par la consommation… Or les jeunes vivent une injonction paradoxale à cet égard, car ils revendiquent majoritairement un statut de consommateur alors qu'ils n'ont pas encore atteint l'autonomie économique.

1.4. Le sujet-acteur, son expérience, son identité et ses projets

Durant cette étape de l'entrée dans l'âge adulte, un certain nombre de jeunes vivent un processus de raccrochage scolaire conçu comme un

> cheminement [à l'éducation des adultes qui] intervient pour transformer ce qui n'est souvent qu'un vague souhait au moment de la première inscription en une démarche réelle de scolarisation qui risque de les amener effectivement à la diplomation (Bouchard et St-Amant, 1994, p. 6).

Ce processus comprend la réussite scolaire, la réussite éducative et, enfin, la réussite sociale. Pour Bouchard et St-Amant (1994, p. 65), la réussite scolaire dépend de la réussite éducative :

> la poursuite d'objectifs liés à la réussite scolaire passe par une étape de réinsertion sociale et scolaire, c'est-à-dire une intervention consciente et organisée, à des degrés divers, de « reconstruction » de la personne étudiante, de sa confiance et de son estime de soi, de la gestion de ses rapports avec l'école et ceux et celles qui y évoluent.

Dans cette étape de réinsertion sociale et scolaire, le jeune sujet-acteur vit une expérience sociale, c'est-à-dire des « conduites individuelles et collectives dominées par l'hétérogénéité de leurs principes constitutifs, et par l'activité des individus qui doivent construire le sens de leurs pratiques au sein même de cette hétérogénéité » (Dubet, 1994, p. 15). La réussite scolaire et éducative sous-tend une redynamisation du rapport au savoir et à l'apprentissage de la part d'un sujet-acteur apprenant qui transforme ses pratiques et ses représentations (notamment de lui-même), ainsi que ses rapports sociaux (Desmarais *et al.*, 2003). Cette expérience sociale du raccrochage scolaire interpelle toutes les dimensions de l'*acteur* et du *sujet*.

L'acteur social agit les rapports sociaux qui le façonnent dans l'espace scolaire et dans les autres espaces sociaux. Il cherche à construire ses appartenances, à définir ses centres d'intérêt et enfin à se définir lui-même en tant que sujet critique (la subjectivation) face au système (Dubet, 1994). C'est dans la recherche d'une cohérence de ses logiques d'action, souvent dans la distance qu'il crée avec ses rôles sociaux, que prend forme l'autonomie du sujet, d'après Dubet. « Le sujet naît et se constitue progressivement dans la conscience que l'acteur développe du monde et de lui-même » (Dubet, 1994, p. 98). Le sujet se construit de plus dans une pluralité de dimensions : biophysiologique, affective, cognitive et sociorelationnelle, notamment en développant son imaginaire et la capacité d'apprendre, la capacité de produire du sens et en développant la langue parlée (Desmarais, 2006). Pour Dubet (1994, p. 128), le « devenir sujet » constitue un engagement de l'acteur « vécu comme un inachèvement, comme une "passion" impossible et désirée permettant de se percevoir comme l'auteur de sa propre vie, ne serait-ce que dans la souffrance créée par l'impossibilité de réaliser pleinement ce projet ».

Le sujet se construit aussi – de même que son identité – dans sa rencontre avec l'Autre de qui il attend de la reconnaissance. C'est aussi par, à travers l'Autre, que se crée le sens. Cette rencontre de l'Autre demeure néanmoins conflictuelle et contradictoire. « L'autre représente à la fois le semblable, le partenaire, alter ego avec lequel on peut partager dans la complicité, mais qui reste l'adversaire potentiel ou le rival » (Ardoino et Barus-Michel, 2003, p. 263).

Le sujet est en quête de son identité qui restera, elle aussi, précaire et inachevée. L'identité est en quelque sorte ce lieu de soi où le sujet-acteur se (re)connaît en tant qu'être unique, « identique à soi et différent des autres ».

L'identité se donne d'emblée à concevoir comme « ce qui fait un dans le multiple » (Larouche et Legault, 2003, p. 1). L'identité est le siège de multiples tensions, de polarisations incessantes et de contradictions entre le singulier et le pluriel. Les tensions identitaires impliquent deux dimensions qui agissent dans des directions opposées : d'une part, celle où le soi demeure fondamentalement le même à travers les changements de l'existence et d'autre part, les transformations du soi à travers les étapes de la vie, par des expériences d'interaction dynamique entre le sujet-acteur et les autres qui le transforment et se transforment au fil du temps. L'identité se forge ainsi de moment en moment dans l'interstice d'un soi relativement stable et d'un soi en constant ajustement de son désir au désir des autres et des événements de la vie.

L'identité se construit par ailleurs dans une tension additionnelle, celle de l'individuel et du collectif. Ainsi, l'identité exprime le désir de se faire reconnaître comme détenteur d'un désir propre tout en appartenant à un ou à des groupes (Sainsaulieu, 1985) avec lesquels le sujet-acteur crée des identifications plurielles et transitoires. Le collectif constitue une ressource identitaire fondamentale. « Sans les autres, le moi n'est personne » dit Kaufmann (2004, p. 185). Comme toute forme d'identité, l'identité collective est vécue subjectivement (Blin, 1997). Elle résulte de la conscience d'appartenance. Elle se définit par opposition aux autres groupes. Elle se saisit à l'aide des représentations. Enfin, d'après Blin (1997), elle se révèle comme un discours exprimant un système d'idées (identité narrative). Les identifications collectives peuvent se vivre comme un élargissement de soi. L'identification collective et la socialisation qui en découle sont des instruments que le sujet-acteur utilise pour confirmer, dans une réciprocité, un sens particulier à sa vie.

Enfin, autre composante d'un cadre souple d'analyse de la construction identitaire, bien que fragilisés dans les repères dominants, et certes transformés, les projets constituent une médiation essentielle dans le regard sur soi, dans le devenir du sujet-acteur.

Une démarche de projet s'inscrit dans le désir du sujet-acteur, dans sa liberté et aussi dans le temps. Elle lui permet d'accroître sa liberté, de développer et de gérer l'intention de projet et de réaliser – par l'action – un projet authentique et substantiel (Bonvalot et Courtois, 1984). Toutefois, Bonvalot (1997) a souligné ultérieurement les limites de cette « vision psychologisante » du projet en attirant l'attention sur ses dimensions sociales. De ce point de vue, les projets individuels sont induits par les modèles sociaux, et ce, d'une double manière : ils sont induits par le fonctionnement du marché et de la publicité, en ce qui concerne la consommation, ainsi que par le système de places dans les rapports sociaux. Bonvalot (1997) cite l'exemple français de jeunes dans les quartiers d'exil. Bref, le projet loge au cœur des tensions identitaires puisqu'il canalise les tensions entre le soi et les autres, la liberté et les contraintes, l'intention du sujet-acteur et ses actions et, enfin, entre le rêve et la réalité, affirment Bonvalot et Courtois (1984).

1.5. Un éclairage par les parcours de vie

L'étude du raccrochage scolaire par les parcours de vie permet de développer une compréhension originale de cette réalité sociale (Desmarais, 2009), située dans une temporalité biographique rythmée par des événements marquants et dans un espace social circonscrit par un cadre et une situation pédagogiques, notamment. Le parcours biographique d'un sujet-acteur se dessine en effet à partir « d'un certain nombre d'événements structurants qui ont marqué ce parcours » et qui constituent « le noyau commun de toutes les formes possibles de mise en intrigue de l'histoire » des sujets-acteurs (Bertaux, 1997, p. 71). Le parcours de vie permet de croiser l'axe de la temporalité biographique avec l'ensemble des espaces habités par les sujets-acteurs (l'école, la résidence familiale, le réseau social) et leurs caractéristiques socioéconomiques, telles les conditions de vie des sujets-acteurs.

La notion de rupture est elle aussi indissociable du parcours. Comprise comme une coupure, elle produira une bifurcation, une transition, etc., dans le parcours. Les parcours actuels sont souvent atypiques (Boutinet, 2007), car exacerbés par les exigences de mobilité, les ruptures et les transitions. Dans le cas de jeunes qui ont vécu un processus de décrochage scolaire, la rupture avec le système scolaire constitue un moment crucial de transition de vie ; le deuxième moment de transition, c'est-à-dire le processus de raccrochage scolaire, reste à aménager. Les parcours de jeunes n'ayant pas obtenu de diplôme d'études secondaires (DES) se caractérisent par un nombre beaucoup plus élevé de bifurcations[3] (Gaudet, 2007).

Bref, l'entrée dans l'âge adulte se définit aujourd'hui pour plusieurs groupes de jeunes à la fois comme un passage et comme des états intermédiaires (Boutinet, 2007), caractérisés par des paradoxes et des périodes d'indétermination (Desmarais *et al.*, 2000) : décrochage scolaire, petits boulots, départ du foyer parental et retour(s), processus de raccrochage scolaire, lui-même en dents de scie, etc., dans lesquels le jeune adulte vit une expérimentation constante de figures identitaires (Bauman, 2010).

2. Les aspects méthodologiques

Cette contribution s'inscrit dans une recherche-action qui comprend une double finalité : d'une part, circonscrire les parcours de vie de jeunes raccrocheurs âgés de 16 à 20 ans et plus précisément, leur processus de raccrochage scolaire, tant au Québec qu'en Europe et, d'autre part, documenter des pratiques plurielles et concertées d'accompagnement de ces jeunes en processus de raccrochage. Ultimement, cette recherche-action vise la création d'une communauté de pratiques des principaux accompagnateurs.

3. Définies par des changements de parcours et des allers-retours entre emploi et éducation.

La recherche-action s'appuie sur une approche qualitative et s'inscrit d'emblée dans une perspective globale. Plusieurs méthodes ont été utilisées. Après une première étude de la documentation scientifique et la construction d'un cadre d'analyse souple, nous avons réalisé une première vague de collecte de données sur le terrain : observation participante, réalisation de 29 entretiens semi-dirigés (13 jeunes adultes, 5 enseignants et 11 intervenants), auxquels s'ajoutent des entretiens multiples avec des directions d'établissement et d'organismes. Tous les entretiens ont été réalisés dans trois endroits différents du Québec : une zone urbaine (Montréal-Verdun), une zone semi-urbaine (les Basses-Laurentides) et une zone rurale (le Témiscouata) au cours de l'hiver et du printemps 2008. Nous avons procédé à l'analyse du contenu des récits et des entretiens dans la perspective d'une construction empirique de la théorie. Par la suite, nous avons fait des restitutions dans les régions concernées.

Dans ce qui suit, nous avons cherché à faire émerger, d'une part, les acquis individuels de la participation des jeunes à un projet de groupe d'insertion socioprofessionnelle, tels qu'ils les ont formulés dans l'entretien biographique qu'ils nous ont accordé et, d'autre part, les projets formulés au moment de l'entretien, deux volets de la construction identitaire de ces jeunes.

3. La présentation et l'analyse des données

3.1. Le profil des jeunes interviewés

Pour la majorité, les jeunes interviewés proviennent de familles défavorisées et vivent dans des conditions de précarité. Globalement, l'échantillon est constitué de sept filles et six garçons dont la moyenne d'âge est de 19 ans. Sur l'ensemble des jeunes interrogés, sept fréquentent un centre d'éducation des adultes (CEA[4]) au moment de l'entretien et cinq jeunes étaient en lien avec un Carrefour jeunesse-emploi (CJE[5]). Enfin, un dernier jeune était de retour à son école secondaire.

À propos du parcours scolaire, précisons que tous les jeunes interrogés ont fréquenté l'école régulière au primaire, sauf un garçon qui a intégré une classe spéciale à partir de la 3e année. Sept d'entre eux ont redoublé au moins une fois. La grande majorité des jeunes a fréquenté des classes spéciales au secondaire. Pour la moitié d'entre eux, le changement est survenu dès la 1re secondaire, voire au niveau présecondaire. La moitié des jeunes interrogés ont redoublé au moins une fois ou ont dû reprendre une matière. Les jeunes ont quitté l'école à 16 ans en moyenne.

4. Dans les centres d'éducation des adultes, l'on dispense une formation générale de base.
5. Il existe tout un réseau de CJE répartis sur le territoire québécois. Les CJE ont pour mission de « favoriser l'autonomie personnelle, sociale, économique et professionnelle des jeunes adultes ». Voir <http://www.cjereseau.org/>, consulté le 25 juillet 2010.

Nous avons tenté de cerner les événements marquants du départ de l'école secondaire. Pour une majorité, il est question d'une expulsion à la suite de comportements jugés inadéquats (mais aussi de difficultés d'apprentissage, selon les intervenants), d'une entrée sur le marché du travail et, enfin, quelques jeunes souhaitaient explicitement faire un passage à l'éducation des adultes. Une minorité de jeunes adultes ont mentionné une crise personnelle, l'influence négative des pairs, un désintéressement personnel de l'école ou du personnel enseignant à leur égard et, pour une jeune adulte, une grossesse. Du point de vue des intervenants et des enseignants, les garçons prennent souvent ce genre de décision de manière impulsive alors que les filles abandonnent généralement l'école à cause d'un événement marquant.

Au moment de l'entretien, la plupart des jeunes adultes vivent avec leur famille d'origine et une minorité, en couple ou en colocation. Aucun jeune adulte n'a le statut de parent au moment de l'entretien. Toutefois, l'une d'entre elles est enceinte de sept mois. La moitié des jeunes interrogés ont un emploi, à raison, en moyenne, de 25 heures par semaine, avec un salaire moyen de 9,88 $ de l'heure. Tous les jeunes comptent, en moyenne, trois amis qui, majoritairement, ne fréquentent pas le CEA avec eux.

3.2. Le processus de raccrochage en dents de scie

Les jeunes interviewés dans le cadre de cette recherche ont pour la plupart effectué un parcours de raccrochage en dents de scie. Peu de jeunes ont effectué un parcours scolaire linéaire à l'éducation des adultes. En effet, un petit nombre d'entre eux se sont inscrits à l'éducation des adultes sans opérer de rupture subséquente. Quatre types de parcours se dessinent : un premier groupe de jeunes amorce son processus de raccrochage par une participation à un programme d'insertion sociale et professionnelle offert par le milieu communautaire avant de s'inscrire à l'éducation des adultes. Un deuxième groupe effectue d'emblée une première entrée à l'éducation des adultes, abandonne ensuite sa formation pour participer à un programme d'insertion sociale et professionnelle et enfin, s'inscrit de nouveau à l'éducation des adultes. Un troisième groupe effectue un parcours similaire au précédent à la différence que les jeunes n'étaient pas, au moment de l'entretien, inscrits à l'éducation des adultes. Un dernier groupe de jeunes s'inscrit directement à l'éducation des adultes, opère une rupture suivie d'un retour à l'éducation des adultes.

La première partie de ce qui suit, à savoir les acquis de la participation à un programme d'insertion, concerne les jeunes adultes des trois premiers types de parcours ; ils regroupent la moitié du corpus. La partie subséquente, à savoir les projets, concerne par contre l'ensemble du corpus, à savoir 13 jeunes provenant des trois endroits susmentionnés.

3.3. Les acquis de la participation à un projet d'insertion socioprofessionnelle sur le plan de la construction identitaire du sujet-acteur

La participation des jeunes aux différents programmes d'insertion a d'abord contribué à développer leur réflexivité, notamment le regard sur soi ; de plus, ils ont expérimenté des sentiments positifs, ils ont fait l'acquisition de compétences professionnelles ; enfin, ils ont développé des habiletés relationnelles. Par ailleurs, à l'instar des autres jeunes interviewés, ils formulent des projets au plan professionnel et au plan personnel.

La participation des jeunes adultes au projet « Défi-jeunesse du Transcontinental » et au projet offert par le CJE local fut l'occasion de diverses prises de conscience : sur leur personnalité, leur parcours de vie, leur vécu familial, leur avenir[6]. Pour un jeune[7] notamment, ce fut l'occasion de prendre conscience de sa détermination et de clarifier ses objectifs professionnels. C'est aussi cette démarche – et l'emploi occupé par la suite – qui lui ont fait réaliser que sans études, la possibilité de se trouver un emploi satisfaisant est mince. Ainsi, en référence à la conseillère qui l'a accompagné, il précise : « *C'est elle qui m'a aidé à trouver mon emploi mais c'est avec c't'emploi que j'ai découvert que pas d'études, pas d'job.* »

En ce qui concerne le regard sur soi et les représentations de soi, un jeune du Témiscouata affirme avoir beaucoup appris sur lui-même et avoir développé corrélativement des méthodes de travail sur sa personne qu'il met aujourd'hui en pratique autant dans sa vie sociale que professionnelle. Un autre jeune a vécu un repli sur soi au cours de son enfance et de son adolescence, favorisé par les nombreuses ruptures vécues ; il se décrit maintenant comme davantage sociable. Enfin, un troisième préfère pour sa part demeurer seul. Pour ce jeune adulte, faire partie d'*une gang* réduit les possibilités de créer des liens avec d'autres personnes qui pourraient lui permettre de progresser.

La participation à un projet de groupe d'insertion socioprofessionnelle a de plus contribué à une construction de soi par l'acquisition de compétences professionnelles. Un jeune s'est découvert un intérêt pour le travail manuel et apprécie le fait de recevoir un petit revenu pour sa participation. Aussi, l'emploi qu'il occupe actuellement constitue une retombée directe de sa participation à « Défi ». Les connaissances de base que possède un autre jeune en menuiserie (pour les avoir acquis auprès de son père) catalysent son désir d'apprendre durant le projet. Il est de plus particulièrement heureux de la recherche d'emploi et de la découverte d'options professionnelles diverses. Un troisième jeune apprécie pour sa part les initiatives qu'il a été encouragé à développer au cours du projet.

Dans les Basses-Laurentides, les simulations d'entrevue[8] qui ont eu lieu au cours du projet au CJE sont très formatrices, de l'avis de l'un des jeunes interviewés, et l'ont aidé à acquérir davantage confiance en ses capacités. Le

6. Précisons que l'âge moyen des jeunes du Témiscouata (23 ans), plus élevé que celui de l'ensemble, contribue à une réflexivité plus développée.
7. Afin de préserver la confidentialité, toutes les mentions individuelles sont faites au masculin.
8. Par exemple, se faire filmer pour ensuite visionner l'enregistrement.

projet « Passeport » a également eu des retombées positives pour un deuxième jeune adulte. Malgré la pression qu'exerce la recherche d'emploi, le jeune a ressenti de la fierté (confiance) à réussir à décrocher un emploi. Cette expérience a également encouragé son retour à l'école.

Les acquis identitaires des jeunes adultes incluent enfin des habiletés relationnelles, dans la construction de soi par l'Autre. Les ressources développées au plan relationnel sont nombreuses : les jeunes ont appris à exprimer leurs opinions et leurs idées, à s'ouvrir aux autres, à s'intégrer au sein d'un groupe, à développer une solidarité. La confiance et la reconnaissance mutuelle au sein du groupe ont favorisé le développement de la confiance en soi de ces jeunes, marqués pour la plupart par des parcours chargés de ruptures et d'échecs nombreux, comme nous l'avons déjà souligné.

Un jeune adulte fait état de sa bonne entente avec le groupe ainsi qu'avec les intervenants responsables. Un autre jeune adulte exprime les bienfaits de se *vider le cœur*. Un troisième affirme quant à lui que l'accompagnement de la conseillère responsable du projet l'a aidé à prendre confiance en lui et à *se dégêner*. Pour sa part, un quatrième jeune prend conscience, par l'expérience de groupe, qu'il n'avait pas perçu les émotions que peuvent vivre les gens en général, n'ayant pas été élevé pour *êt' un émotif*. L'expérience de groupe a ainsi contribué au développement de sa sensibilité et de son écoute. Un cinquième jeune a développé un regard réflexif sur son vécu familial antérieur. Il peut aujourd'hui affirmer que la dynamique familiale le meurtrissait et il admet le rôle qu'il avait à jouer pour créer des relations à l'extérieur de sa famille.

3.4. Les projets

La mise en projet participe de la construction identitaire des jeunes adultes. Le projet contribue à définir ces jeunes comme personnes. Tous les apprenants interviewés dans le cadre de cette recherche indiquent qu'ils ont développé des projets, personnels ou professionnels. Les projets de formation des jeunes adultes diffèrent d'un milieu à l'autre. Tandis que la majorité des jeunes du milieu urbain aspirent d'abord à obtenir un diplôme d'études secondaires (DES), puis à effectuer une deuxième formation, la plupart des jeunes en milieu semi-urbain souhaitent d'emblée obtenir un diplôme d'études professionnelles (DEP). Enfin, un seul jeune (Verdun) formule explicitement son intention de transformer son rapport à l'école, c'est-à-dire de se discipliner davantage et de surveiller son assiduité.

Une minorité de jeunes adultes mentionnent leurs projets personnels. Pour deux d'entre eux, il est question de leur vie de couple. Un premier projette d'emménager avec son conjoint alors que le deuxième, au contraire, envisage de quitter le sien. Le projet personnel du troisième jeune adulte est familial. Celui-ci compte passer une année auprès de son enfant une fois que ce dernier sera né. Un petit nombre de jeunes ont également des projets d'ordre financier. Un jeune de Verdun aspire à payer une part honnête du loyer qu'il partagera éventuellement avec son conjoint, alors qu'un autre, en provenance du Témiscouata, compte commencer à rembourser ses prêts étudiants.

4. Les pistes interprétatives

Durant cette période cruciale de construction identitaire, les jeunes adultes interviewés dans le cadre de notre recherche se sont construits en tant que sujets-acteurs et ont mieux défini leur identité. La question « Qui suis-je ? » peut ainsi se reformuler : « Qui suis-je devenu ? » En bref, le processus de (re)construction identitaire dont témoignent les jeunes adultes interviewés peut se formaliser de la manière suivante : par la richesse des expériences vécues ainsi que par la rencontre de l'Autre, ces jeunes adultes se sont transformés dans les trois dimensions constitutives du sujet-acteur : cognitive, affective et sociorelationnelle.

On peut poser la question de l'identité pour ces jeunes en processus de raccrochage scolaire car ils sont devenus autres dans ce processus et ils en prennent conscience à des degrés divers par la réflexivité qu'ils ont développée. Précisons que « devenir autre », ici, signifie d'emblée qu'ils sont devenus autres dans le cheminement qu'ils ont raconté eu égard à leur repères identitaires antérieurs. Nous affirmons de plus qu'ils sont devenus autres car le processus d'identification à autrui a lui aussi contribué à leur devenir.

L'analyse des entretiens biographiques présentée dans la section précédente met en valeur des acquis au plan de la transformation du regard sur soi, c'est-à-dire des représentations positives de soi (dimension cognitive) et des sentiments positifs (dimension affective) expérimentés dans le cadre de l'action, notamment le sentiment de fierté dans l'accomplissement. À maints égards, les jeunes adultes interviewés se sont découvert des caractéristiques nouvelles. Certains l'expriment avec étonnement. Ces « découvertes » de soi, d'ailleurs variables d'une personne à l'autre, ont transformé leurs représentations d'eux-mêmes, par lesquelles ils peuvent ainsi se définir en tant qu'êtres uniques, identiques à eux et différents des autres. Ces découvertes confortent ainsi le caractère singulier de l'identité.

L'analyse des entretiens biographiques met de plus en valeur l'acquisition de compétences professionnelles par l'apprentissage expérientiel. L'identité se construit non seulement dans les représentations, mais aussi dans l'agir – « les décisions que nous prenons, les démarches que nous engageons et l'attitude que nous adoptons » – et dans les valeurs – « les convictions qui […] motivent [l'agir] en sont des éléments décisifs » (Bauman, 2010, p. 20). Ainsi, ces acquisitions ont contribué au processus de construction identitaire des jeunes adultes non seulement parce que ceux-ci ont développé des ressources personnelles additionnelles mais aussi parce que l'action transforme en retour les représentations de soi.

L'identité ne peut se concevoir que dans la rencontre de l'Autre. « Nous avons besoin de l'Autre pour construire notre identité » dit Bauman (2010, p. 95), après Kaufmann et bien d'autres. Le développement d'habiletés relationnelles passe par ailleurs par une transformation du regard sur autrui. L'acquis d'habiletés relationnelles provoque de puissants effets de rétroaction sur soi. De plus, le groupe – auquel les jeunes se sont identifiés – leur a permis de développer une identité collective, « un élargissement de soi ». Ainsi, comme l'a souligné G. H. Mead (cité dans Kaufmann, 2004), l'individu qui s'identifie au groupe a

l'impression de posséder une plus grande personnalité. Les identités collectives fournissent « à l'individu à la fois des références éthiques et cognitives, l'énergie de l'action et l'estime de soi… Elles sont des "plus" lui permettant, en se dépassant, de se sentir paradoxalement davantage lui-même » (Kaufmann, 2004, p. 148). Or pour Bauman (2010, p. 53), les (nouveaux) liens sociaux fonctionnent en tant que supports identitaires « sur le principe que ces liens résisteront au temps », ce qui fait surgir un butoir au processus de construction identitaire de ces jeunes adultes, mais les situe bien dans la modernité actuelle qui valorise l'immédiateté.

Enfin, les jeunes adultes interviewés ont formulé des projets – dans le cadre de l'entretien – qui apparaissent nouveaux dans leurs perspectives de vie. Il nous faut maintenant faire « un usage lucide de la notion de projet », affirmait récemment Dominicé (2007, p. 73), pour qui la référence au projet renvoie aujourd'hui à trois repères contradictoires : « l'attente générée par les modèles sociaux, l'attraction due au phénomène d'appartenance groupale et la difficulté d'affirmation de soi ».

La formulation des projets ne va pas de soi pour les jeunes adultes interviewés. Selon une intervenante ou un intervenant, les jeunes veulent souvent, ultimement, « *la même affaire : avoir une belle vie confortable, sécuritaire t'sais confortable financièrement, avoir une p'tite famille, un chien, une maison* ». Les jeunes adultes exposent concrètement des projets de formation et quelques projets personnels. Les différences observables dans les projets de formation postulés par les jeunes adultes selon les régions renvoient certes aux attentes générées par des modèles sociaux pluriels (Dominicé, 2007 ; Bonvalot, 1997), car dans la modernité actuelle, la société ne peut être vue comme un tout unifié mais comme une addition de collectifs multiples.

Soulignons que les deux jeunes qui ont formulé des projets d'ordre financier vont à contre-courant des idées dominantes de consommation immédiate et signalent plutôt des préoccupations de saine gestion du budget personnel et domestique. Ainsi, dans la tension entre les identités choisies et celles qui sont imposées par les collectifs sociétaux, nous repérons un signe d'identité choisie, une identité individuelle assumée.

Conclusion

Du point de vue de la surmodernité théorisée par Augé (2008), l'individu est un lieu stratégique, car il est considéré comme le moteur de la vitalité économique : l'individu est un roi, un roi nu que tout le monde veut habiller, soigner, chérir. Mais l'individu, aussi surdéterminé soit-il, peut toujours surprendre. La crainte de l'appauvrissement, l'impatience, le pessimisme du vieillissement ou l'urgence de dire, auxquels nous ajoutons l'urgence de se réaliser et de se définir selon une injonction de la modernité actuelle, peuvent réveiller des lucidités. Cependant, dans les mots de l'anthropologue, l'idée d'individu reste subversive tant qu'elle reste sociale.

Le cheminement des jeunes adultes engagés dans un projet d'insertion socioprofessionnelle s'est accompagné d'un processus de construction identitaire qui, bien que précaire et inachevé, se révèle partiellement choisi. Ils ont ainsi cheminé d'une identité pour autrui vers une identité pour soi. Il faut néanmoins ajouter que ces jeunes devront se battre non seulement pour conserver ces acquis, mais aussi pour poursuivre ce processus, en tension entre l'identité individuelle et collective, qui leur fournira les ressources pour maintenir à tout le moins, voire développer cette part choisie de leur identité.

Bibliographie

Ardoino, J. et J. Barus-Michel (2003). « Sujet », dans J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie : références et positions*, Ramonville Saint-Agne, Eres, p. 258-265.

Aubert, N. (dir.) (2006). *L'individu hypermoderne*, Ramonville Saint-Agne, Eres.

Augé, M. (2008). *Où est passé l'avenir ?*, Paris, Éditions du Panama, coll. « Cyclo ».

Bauman, Z. (2010). *L'identité*, Paris, Éditions de L'Herne.

Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*, Paris, Nathan Université, coll. « 127 ».

Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, L'Harmattan.

Bonvalot, G. (1997). « Les dimensions sociales du projet : les projets induits », dans B. Courtois et M.-C. Josso (dir.), *Le projet : nébuleuse ou galaxie ?*, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 195-211.

Bonvalot, G. et B. Courtois (1984). « L'autobiographie-projet », *Éducation permanente*, n° 2-73, p. 151-164.

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, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Université Laval.

Boutinet, J.-P. (1989). « Histoire et projet », dans G. Pineau et G. Jobert (dir.), *Histoires de vie*, Tome 2 : Approches multidisciplinaires, Paris, L'Harmattan, p. 157-172.

Boutinet, J.-P. (2007). *Penser l'accompagnement adulte : ruptures, transitions, rebonds*, Paris, Presses universitaires de France.

Castel, R. (2006). « La face cachée de l'individu hypermoderne : l'individu par défaut », dans N. Aubert (dir.), *L'individu hypermoderne*, Ramonville Saint-Agne, Eres, p. 119-128.

Desmarais, D. (2006). « Parcours biographiques dans l'univers de l'écrit », dans R. Bélisle et S. Bourdon (dir.), *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 115-144.

Desmarais, D. (2009). « L'approche biographique », dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, 5e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 361-389.

Desmarais, D. *et al.* (2000). *Détresse psychologique et insertion sociale des jeunes adultes : un portrait complexe, une responsabilité à partager*, Québec, Les Publications du Québec.

Desmarais, D. *et al.* (2003). *L'alphabétisation en question*, Outremont, Éditions Quebecor.

Dominicé, P. (2007). « La part du projet dans la quête biographique », *Pratiques de formation/Analyses*, n° 53, juin, p. 69-81.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.

Gaudet, S. (2007). « L'émergence de l'âge adulte, une nouvelle étape du parcours de vie/Implications pour le développement de politiques », Gouvernement du Canada, Projet de recherche sur les politiques.

Gaulejac, V. de (1987). *La névrose de classe : trajectoire sociale et conflits d'identité*, Paris, Hommes et groupes éditeurs.

Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi, une théorie de l'identité*, Paris, Armand Colin.

Larouche, J.-Y. et G.A. Legault (2003). « L'identité professionnelle : construction identitaire et crise d'identité », dans G.A. Legault (dir.), *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 1-26.

Renaud, G. (1997). « L'intervention : de la technique à la clinique ou de l'objet au sujet », dans C. Nélisse et R. Zuniga (dir.), *L'intervention : les savoirs en action*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, GGC Éditions, p. 119-150.

Sainsaulieu, R. (1985). *L'identité au travail*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

Serres, M. (2011). *Éduquer au XXIe siècle*, Internet Média, <http://www.lemonde.fr/imprimer/article/2011/03/05/1488298.html>, consulté le 26 janvier 2012.

Sévigny, R. (1993). « L'approche clinique dans les sciences humaines », dans E. Enriquez, G. Houle, J. Rhéaume et R. Sévigny, *L'analyse clinique dans les sciences humaines*, Montréal, Éditions Saint-Martin, p. 13-28.

Chapitre 8

La construction identitaire

et la maternité précoce : jeunes femmes en situation de raccrochage scolaire

Isabelle Demers

La « maternité précoce » (Molgat et Ringuet, 2004) est un phénomène social préoccupant pour bon nombre de chercheurs et d'intervenants s'intéressant à la réalité des jeunes adultes québécoises. Certaines jeunes femmes décident de devenir mères à un moment significativement antérieur à ce qui est dicté par les normes sociales. Lorsqu'elles font ce choix alors qu'elles se trouvent en situation de raccrochage scolaire, il s'avère pertinent d'interroger leur expérience de grossesse et de maternité en tant que vecteur de construction identitaire. Après avoir brièvement présenté le cadre théorique et les repères méthodologiques ayant caractérisé cette recherche, nous proposerons quelques pistes d'analyse et d'interprétation en lien avec notre sujet d'intérêt.

1. La construction identitaire, la maternité précoce et l'émergence de l'âge adulte

En accord avec la recherche-action sur l'accompagnement du raccrochage scolaire de jeunes âgés de 16 à 20 ans[1] à l'intérieur de laquelle s'articule ce mémoire, nous avons choisi de nous appuyer, d'un point de vue théorique, sur l'approche clinique en sciences humaines, telle qu'elle a été développée particulièrement par Sévigny (1993) et plus récemment par Desmarais *et al.* (2009). Plus précisément,

1. Nous tenons ici à remercier la Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire (DEAAC) du MELS qui a offert un appui financier à la réalisation de cette recherche.

nous avons d'emblée abordé l'objet de cette recherche sous un angle psychosocial. En effet, les thématiques de construction identitaire, de maternité précoce et de raccrochage scolaire comportent toutes des dimensions propres à l'individu lui-même, qui relèvent d'une grille d'analyse liée à la psychologie, mais s'articulent également autour de tensions entre la personne et son environnement social. Dans ce qui suit, nous présenterons les principaux volets de notre cadre de référence.

Le concept d'émergence de l'âge adulte constitue un premier repère théorique. Notre époque actuelle est, entre autres, caractérisée par l'apparition de cette nouvelle période de vie qui chevauche la fin de l'adolescence et l'âge adulte à proprement parler[2]. Ainsi, bien que la majorité légale soit fixée à 18 ans, il n'en demeure pas moins que les jeunes d'aujourd'hui atteignent rarement leur pleine autonomie (résidentielle, professionnelle et financière) à cet âge (Gaudet, 2007), ce qui contribue à l'ambiguïté de leurs rôles et statuts sociaux.

De par le chevauchement entre les périodes de l'adolescence et de l'émergence de l'âge adulte, le passage de vie s'étalant de 16 à 20 ans est assurément un moment charnière de la construction identitaire de l'être humain. En effet, on observe généralement une évolution marquée entre ces deux pôles, tant au plan cognitif, que moral ou affectif et social.

Certains auteurs, tels qu'Erikson ou Marcia, conçoivent la formation de l'identité selon une perspective développementale marquée par la confrontation de conflits qui, une fois résolus, permettent à l'individu d'évoluer. Plusieurs autres auteurs s'étant intéressés aux enjeux de la construction identitaire portent leur attention sur la tension opposant le *Soi* à l'*Autre*. À titre d'exemple, Higgins (Cauvier, 2008) introduit le regard et la parole de l'*Autre* dans sa *théorie des tensions identitaires*, en insistant notamment sur deux dimensions cognitives sous-jacentes aux diverses représentations de soi : les domaines et les points de vue. La théorie des tensions identitaires est donc basée sur l'opposition constante entre le rapport à *Soi* et le rapport à l'*Autre* dans la formation de l'identité de l'être humain. En effet, cette dualité serait en quelque sorte le moteur du développement psychosocial, notamment par la tendance à rechercher des conditions de cohérence entre ces deux pôles.

Pour certains chercheurs tels que Lapchuk (2003), le fait de devenir mère à un jeune âge est considéré comme une opportunité d'accélération de la construction identitaire. Par contre, d'autres auteurs, comme c'est le cas de Molgat et Ringuet (2004), de même que de Charbonneau (2003), conçoivent plutôt la maternité précoce comme une bifurcation dans la linéarité du parcours de vie, et dénoncent du même coup le fait que la majorité des études menées à propos de la grossesse à l'adolescence tend à insister sur les risques inhérents à ce choix, comme si celui-ci déterminait en grande partie les problématiques futures dans le parcours de ces jeunes.

2. Certains auteurs ont d'ailleurs créé de nouveaux termes pour désigner les jeunes qui ne sont plus adolescents, mais pas encore adultes dans leurs rôles sociaux, tels que *postadolescence*, *adulescence*, ainsi que *emerging adulhood*.

Dufort *et al.* (2006) introduisent pour leur part d'importantes nuances en illustrant l'éventail des représentations de la grossesse à l'adolescence chez des groupes composés d'adolescents et d'intervenants. Ainsi, certains répondants croient que la maternité peut être un élément accélérateur de l'entrée dans la vie adulte, alors qu'à l'inverse, d'autres conçoivent le fait de devenir mère à un si jeune âge comme un réel problème social, c'est-à-dire porteur de conséquences négatives sur le développement de la jeune femme. Enfin, la présentation de perspectives plus nuancées témoigne de la complexité associée à la grossesse à l'adolescence, complexité que nous croyons pouvoir appliquer aisément au phénomène similaire de la maternité précoce.

Enfin, eu égard à l'approche des parcours de vie sur laquelle se fonde notre démarche méthodologique, nous considérons, tout comme Legrand (1993), que l'*événement* est défini par ce qui advient à un moment et dans un lieu donnés, et que cet événement peut être soit extérieur au sujet-acteur, soit créé par celui-ci. De plus, le sujet-acteur réagit et s'adapte à chaque événement, modifiant ainsi ses pratiques et ses représentations, voire sa vie (Desmarais *et al.*, 2009). Dans cette démarche, l'idée de maternité est donc spontanément associée au concept d'*événement* défini par Legrand.

Bref, les divers repères théoriques approfondis dans le cadre de notre recherche nous permettent de constater la présence de regards pluriels sur la maternité précoce et sa contribution à la construction identitaire de l'adulte émergente.

2. Une approche biographique pour comprendre la construction identitaire

Notre démarche de recherche, de type qualitatif, visait la compréhension de la réalité de jeunes femmes enceintes ou de mères âgées de 16 à 20 ans et fréquentant un centre d'éducation des adultes (CEA) au Québec. La méthodologie retenue s'est principalement articulée autour de l'approche des récits de vie. En effet, l'approche biographique appréhende les phénomènes étudiés de façon globale et s'inscrit dans une démarche de recherche globale, en ce sens qu'il s'agit d'un type de recherche qui adopte d'emblée le point de vue des acteurs sociaux (Desmarais, 2009). Ainsi, des entretiens biographiques ont été conduits avec cinq jeunes femmes correspondant aux caractéristiques mentionnées. De plus, un questionnaire de données sociodémographiques a par la suite été administré à chacune des personnes interviewées.

Si nous nous sommes appuyés sur les écrits de Bertaux et de Desmarais pour procéder à l'analyse des entretiens biographiques, nous nous sommes particulièrement intéressés aux deux premiers niveaux de réalité tels qu'ils sont définis par Bertaux. Premièrement, nous avons été sensibles à la réalité historico-empirique du parcours du sujet-acteur, qui correspond d'abord à la séquence des situations vécues par celui-ci, mais également à la manière dont elles sont « perçues, évaluées et agies » (Bertaux, 2006, p. 71). De plus, nous nous sommes

penchés sur la réalité psychique et sémantique, qui est liée à ce que le sujet « sait et pense rétrospectivement de son parcours biographique ; elle résulte de la totalisation subjective que le sujet a fait de ses expériences jusqu'ici ». Bien que peu exploité, le troisième niveau de réalité proposé par Bertaux n'a pu être évacué ; il s'agit ainsi du récit en soi « tel que produit dans la relation dialogique de l'entretien, correspondant à ce que le sujet veut bien dire de ce qu'il sait (ou croit savoir) et pense de son parcours ce jour-là à cette personne-là » (Bertaux, 2006, p. 71).

3. Des regards pluriels sur la maternité précoce et la construction identitaire

Dans un premier temps, il s'avère intéressant de présenter un portrait global des cinq informatrices en ce qui a trait aux indicateurs sociodémographiques. Si au moment de l'entretien les jeunes femmes sont âgées de 19 ans en moyenne, elles ont en moyenne 18 ans au moment de leur grossesse. Enfin, la moyenne d'âge des informatrices au moment de la naissance de l'enfant (actuelle ou anticipée dans le cas des jeunes femmes enceintes) est de 19 ans.

Toutes les jeunes femmes interviewées ont déjà tenté un retour à l'école au secteur des adultes avant leur inscription actuelle ; en moyenne, trois tentatives de raccrochage scolaire sont observées parmi le corpus étudié.

Si l'on s'attarde au parcours scolaire des jeunes femmes, on constate que trois informatrices n'ont jamais redoublé durant leur cours élémentaire, tandis que les deux autres ont dû refaire une année (ce qui était volontaire dans un cas). Au secondaire, ce sont quatre des cinq informatrices qui redoublent au moins une fois. Par ailleurs, de nombreux changements d'école sont observés dans les parcours des informatrices, tant au primaire qu'au secondaire.

Au plan financier, les conditions de vie des informatrices apparaissent précaires, puisqu'au moment de l'entretien, celles-ci ont un revenu moyen correspondant à 895 $ par mois, ce qui se situe en deçà du seuil de pauvreté. Aucune d'entre elles n'occupe d'emploi ; ainsi, toutes les jeunes femmes interviewées dépendent des prestations gouvernementales pour vivre, lesquelles s'ajoutent dans certains cas à des allocations familiales ou des pensions alimentaires.

En ce qui a trait au réseau social, si une jeune femme affirme n'avoir aucun(e) ami(e) significatif(ve), toutes les autres informatrices comptent pour leur part sur la présence de trois à cinq amis dans leur vie.

Au moment de l'entretien, trois jeunes femmes fument du tabac et une quatrième précise qu'elle a arrêté il y a quelques mois seulement, et ce, à cause de sa grossesse. Si les informatrices consomment peu d'alcool au moment de l'entretien, au moins trois d'entre elles affirment qu'elles en buvaient fréquemment de grandes quantités avant leur grossesse. Enfin, toutes les jeunes femmes interviewées rapportent avoir, durant leur adolescence, consommé toutes sortes de drogues, tant douces (marijuana, haschich) que dures. En effet, quatre

informatrices ont vécu des périodes de grande toxicomanie avant de tomber enceintes. Si les substances consommées étaient alors variées, on note un penchant particulier dans l'ensemble du corpus pour les drogues stimulantes telles que la cocaïne, le *speed*, le GHB et l'ecstasy. Les informatrices enceintes qui consommaient de la drogue sont parvenues à arrêter durant leur grossesse. En ce qui concerne les deux jeunes mères, l'une n'a jamais consommé de drogue depuis la naissance de son enfant, tandis que la seconde se permet très occasionnellement de consommer du *speed* et fume de la marijuana quotidiennement.

3.1. La grossesse et la maternité, accélératrices de la construction identitaire

L'analyse des entretiens biographiques des cinq jeunes femmes laisse poindre quelques pistes interprétatives intéressantes. Plusieurs éléments des récits recueillis témoignent d'un cheminement personnel important chez les jeunes femmes qui peut sans doute être lié à une évolution marquée de la construction identitaire et s'inscrire dans la perspective de Lapchuk (2003), à savoir que la grossesse à l'adolescence est une occasion de croissance personnelle et une expérience favorisant l'entrée dans l'âge adulte.

Les propos d'une première informatrice appuient particulièrement cette idée, la grossesse marquant une période charnière dans l'évolution de son identité. En effet, le récit de Joëlle traduit l'impact considérable qu'a eu sa grossesse sur son évolution intérieure. Elle explique qu'elle a passé énormément de temps seule pendant qu'elle était enceinte, ce qui lui a permis de mieux se connaître, de travailler sur certains défauts tels son impulsivité et de se questionner à divers égards. Dans le même sens, la maternité l'a aussi beaucoup fait évoluer : être mère lui a d'abord permis d'accroître son sens des responsabilités et lui a donné une expérience de vie que peu de gens de son âge ont la chance d'avoir. Elle se considère ainsi plus forte, plus indépendante, et consciente du fait qu'elle ne doit compter que sur elle-même pour atteindre ses objectifs.

Manseau (1997, cité dans Lapchuk, 2003) met de l'avant l'idée d'*enfant-avenir*, soit l'espoir pour les jeunes femmes que le futur enfant incarnera une occasion inattendue et imprévue de modifier leurs conditions de vie et servira de levier de motivation quant à la persévérance dans les études durant la grossesse. Les données recueillies traduisent une réelle préoccupation pour le futur chez les informatrices enceintes qui se projettent dans la période qui suivra la naissance de leur enfant. En effet, les trois jeunes femmes enceintes de notre échantillon anticipent positivement leur maternité imminente. Elles ont ainsi très hâte de tenir enfin leur enfant dans leurs bras, bien qu'elles se demandent comment elles se sentiront à ce moment-là, puisque la maternité sera une grande première dans leur vie. Globalement, les informatrices ont manifestement planifié concrètement leur vie après la naissance de leur enfant, et la poursuite de leur projet de scolarisation semble effectivement constituer une priorité importante.

La majorité des récits recueillis témoigne d'une forte volonté d'autonomisation de la part des jeunes femmes enceintes ou déjà mères. En effet, elles admettent avoir envie de prouver, d'abord à elles-mêmes, mais également à leur entourage, qu'elles peuvent réussir leur vie, ce qui implique l'atteinte de leurs buts scolaires et professionnels tout en assumant adéquatement leur rôle de mère. Ces propos concordent avec la thèse de Roy (cité dans Lapchuk, 2003), qui définit la grossesse comme un premier geste important d'affirmation personnelle, notamment envers les parents. Par contre, bon nombre des jeunes femmes comptent encore sur la présence et le soutien continu de leurs parents quant à leur rôle maternel. Les informatrices déjà mères, pour leur part, apparaissent fières d'avoir acquis une certaine indépendance. Par exemple, elles s'occupent seules de leur enfant sans compter sur la présence quotidienne du père puisqu'elles en sont séparées.

Charbonneau (2003), pour sa part, met de l'avant certains facteurs qui rendent les parcours des jeunes femmes plus difficiles. Il est ainsi intéressant de constater que les histoires de vie des jeunes femmes impliquées dans notre recherche sont toutes marquées par plusieurs des problématiques identifiées par cette dernière auteure, telles que la toxicomanie, un nombre important de ruptures (séparation des parents, placement en famille d'accueil, difficultés conjugales pour la jeune femme), un faible investissement cognitif se traduisant notamment par le décrochage scolaire et l'absence d'insertion professionnelle et enfin, une importante instabilité résidentielle marquée par de fréquents déménagements. Ainsi, on peut poser l'hypothèse, en accord avec les propos de Manseau (cité dans Lapchuk, 2003 ; Manseau et Blais, 2002) et d'Igert (cité dans Hamann, 2002), qu'effectivement la grossesse (et éventuellement la maternité) peut constituer pour les jeunes femmes une occasion de se réconcilier avec un passé douloureux, et éventuellement, améliorer leur sort en se projetant dans un avenir qu'elles espèrent porteur de changements, voire *réparateur*.

Par ailleurs, les propos de deux informatrices étayent l'idée que si la construction identitaire peut parfois s'accélérer chez des jeunes femmes se trouvant à l'entrée de l'âge adulte, la grossesse n'est pas la seule expérience pouvant provoquer une telle évolution personnelle ; la relation de couple et l'entrée à l'école des adultes sont deux vecteurs de changement selon elles.

3.2. La grossesse et la maternité, révélatrices d'une construction identitaire fragile

Certains éléments des propos tenus par les informatrices témoignent d'une fragilité dans la construction identitaire des jeunes femmes. C'est notamment le cas du processus d'individuation eu égard aux figures parentales et de l'actualisation de relations d'intimité dans le couple, qui caractérisent le passage de la fin de l'adolescence au début de l'âge adulte.

En effet, l'analyse des récits permet de constater un rapprochement des informatrices de leurs parents, avec qui les relations avaient souvent été houleuses au cours de l'adolescence, durant la grossesse et la maternité. Ainsi, à l'exception d'une jeune femme qui ne traite pas de cette question dans son récit, les quatre autres informatrices rapportent un changement significatif dans leurs relations avec les membres de leur famille en lien avec leur grossesse ou leur maternité. Le changement le plus important semble être dans le lien à la mère : une grande majorité des jeunes femmes disent s'être rapprochées de celle-ci depuis qu'elles sont enceintes ou elles-mêmes mères. L'une d'entre elles va même jusqu'à affirmer que sa propre mère est *devenue sa meilleure amie.* Si plusieurs auteurs portent surtout leur intérêt sur le lien à la mère, on peut toutefois mentionner que trois des jeunes femmes interviewées affirment également se sentir plus proches de leur père depuis qu'elles attendent un enfant ou qu'elles sont mères, et que d'autres signalent s'être rapprochées de leur fratrie.

D'un côté, ce changement dans les relations familiales peut spontanément être envisagé comme positif, puisqu'il témoigne éventuellement d'une nouvelle maturité dans les liens envers les parents. D'un autre côté, il peut également questionner l'actualisation d'un réel processus d'individuation des jeunes femmes, l'adolescence étant marquée par une réactualisation des quatre stades antérieurs du développement dont le deuxième est associé aux enjeux d'*autonomie* par rapport à ceux de *honte* ou de *doute* (Erikson, 1985). L'adolescent qui confronte ce stade revit un processus d'individuation, notamment envers ses parents (Clerget, cité dans Cauvier, 2008). Ainsi, ce rapprochement important des parents pourrait éventuellement glisser vers un état de dépendance envers ceux-ci, associé davantage à la période de l'adolescence qu'à l'émergence de l'âge adulte. D'ailleurs la majorité des informatrices et leur conjoint vivront durant une certaine période de la grossesse ou du début de vie de l'enfant chez la famille d'origine de la jeune femme. Comme quatre des cinq informatrices avaient atteint une forme d'autonomie résidentielle préalable à la grossesse (puisqu'elles vivaient en appartement), il s'agit là d'un retour à la maison parentale. On peut ainsi douter de leur autonomisation en lien avec leur expérience de la maternité.

Pour Françoise Dolto (citée dans Cauvier, 2008), le passage à l'âge adulte est marqué par l'autonomie financière, le potentiel créatif et les aptitudes à l'apprentissage qui permettent d'abord l'adaptation, puis l'insertion dans un groupe social et professionnel. Dans cette foulée, nous croyons pouvoir affirmer que les informatrices se situent davantage dans un projet d'entrée dans l'âge adulte plutôt que dans son actualisation, puisque les propos rapportés témoignent surtout d'une volonté de s'autonomiser dans un avenir rapproché (par exemple, en s'émancipant de l'aide sociale ou en accédant à une vie professionnelle satisfaisante) et non d'une indépendance réelle et assumée. Leur construction identitaire est toutefois fluctuante en fonction des diverses facettes de leur expérience de grossesse ou de maternité.

3.3. Le regard de l'Autre, révélateur de tensions identitaires dans le rapport à la maternité

Les propos des jeunes femmes au sujet du désir de grossesse s'inscrivent dans le sens du discours de Higgins (Dolto, citée dans Cauvier, 2008). Le désir de grossesse vécu par le *Soi* (ici la jeune femme), s'inscrit selon nous dans un besoin de reconnaissance de celle-ci par la société autant que par son entourage. En ce sens, on peut penser que les jeunes femmes tentent, à travers le regard de l'*Autre*, de dépasser les tensions identitaires vécues entre les domaines du *Soi réalisé* et du *Soi idéal*.

Le désir de reconnaissance sociale est tout à fait conforme à la perspective présentée par Le Van (1998). Pour cette dernière en effet, le statut de mère est un statut comme un autre, et la grossesse à l'adolescence s'inscrit dans une logique d'insertion, puisque le fait d'être enceinte permet aux jeunes femmes d'enfin devenir des êtres socialement reconnus.

On peut observer un désir de maternité plus ou moins conscient chez l'ensemble des jeunes femmes interviewées dans le cadre de ce mémoire. Pour Véronique, ce désir d'enfant est complètement conscient et assumé, la jeune femme souhaitant être mère depuis l'âge de 14 ans, attendant de rencontrer *le bon gars*, qu'elle trouve en son conjoint actuel. La grossesse est donc désirée par le couple lorsqu'elle est constatée. Ces faits s'inscrivent ainsi en total accord avec l'idée de *grossesse-insertion*, puisque la grossesse est consciemment désirée et planifiée, ce qui passe par un arrêt volontaire de l'utilisation de contraceptifs (Le Van, 1998). Cette idée de *grossesse-insertion* traduit donc clairement selon nous, d'abord une tension entre le *Soi idéal* et le *Soi réalisé* du point de vue du *Soi*, mais démontre également l'importance du regard de l'*Autre* en lien avec ce que cet *Autre* souhaiterait que Véronique devienne.

À l'opposé de l'expérience vécue par Véronique, Carolanne utilise un moyen de contraception lorsqu'elle découvre qu'elle est enceinte… de cinq mois. Cela s'explique par une certaine négligence du corps médical, qu'elle avait d'ailleurs consulté en lien avec le retard de ses règles, malgré quoi personne ne lui avait alors administré de test de grossesse. Le fait que la grossesse soit aussi avancée rendra l'option de l'avortement difficile à envisager pour cette jeune femme et son conjoint, qui décideront finalement de garder l'enfant. La situation de Carolanne alimente des tensions entre deux domaines du *Soi* : le *Soi normatif* (intégration des normes sociales qui indiquent que la maternité à l'adolescence est très mal vue) et le *Soi réalisé* (confrontation de la confirmation de la grossesse et donc, de la potentielle actualisation de la maternité).

L'expérience du désir d'enfant de deux autres informatrices s'inscrit jusqu'à un certain point à un niveau intermédiaire entre les deux premiers types d'expérience, soit la *grossesse-insertion* et la *grossesse accidentelle*. En effet, deux jeunes femmes ont des relations sexuelles non protégées. L'une d'elles (Joëlle) anticipe les conséquences potentielles de ses actes et avise même son conjoint qu'il doit décider de porter le condom ou qu'il devra prendre ses responsabilités paternelles en cas de grossesse.

Le Van (1998) souligne que chez les jeunes femmes s'inscrivant dans la perspective de la *grossesse-identité* comme c'est le cas de Joëlle, l'enfant devient le moteur de la construction identitaire, notamment parce que le fait de se sentir responsable d'un être humain change leur vision de l'existence et d'elles-mêmes, ce qui se traduit bien souvent par une consolidation de la motivation scolaire (ce qui est le cas chez nos informatrices, toutes en processus de raccrochage scolaire) ou encore permet à l'inverse de justifier l'abandon des études (Le Van, 1998). Ces derniers propos concordent avec l'idée d'*enfant-avenir* élaborée par Manseau (cité dans Lapchuk, 2003).

Plusieurs tensions dans le *Soi* sont présentes dans le discours des jeunes femmes à propos de leur expérience de grossesse et/ou de maternité. En effet, la grossesse traduit des tensions quant au domaine du *Soi réalisé*, l'anticipation de la maternité s'inscrivant dans le domaine du *Soi idéal* et enfin, la réprobation sociale relative à la maternité précoce, liée au domaine du *Soi normatif*. Toutes ces tensions inconscientes débouchent sur la présence de dilemmes identitaires chez les informatrices enceintes ou déjà mères.

3.4. Des tensions identitaires à l'entrée dans l'âge adulte

Le *Soi normatif* est lié à la représentation que le sujet a des attributs ou caractéristiques qu'il devrait posséder, de son propre point de vue (*Soi*) de même que selon celui d'un *Autre* (Higgins, cité dans Cauvier, 2008). Cette notion réfère donc à l'idée des devoirs, obligations et responsabilités du *Soi*. Les normes sociales en vigueur à notre époque tendent globalement vers le report de la maternité, en raison notamment d'une plus longue scolarisation des femmes (Gaudet, 2007). Les informatrices se distinguent donc doublement de cette norme sociale : d'abord parce qu'elles deviennent mères très jeunes, mais également parce qu'elles n'ont pas atteint le niveau scolaire attendu par la société en fonction de leur âge (soit minimalement le diplôme d'études secondaires). Il est donc intéressant de se pencher sur le regard qu'elles portent sur leur situation, justement en lien avec cet aspect normatif.

De façon générale, les informatrices ne semblent pas trop affectées par le fait que leur choix de vie les inscrit nécessairement dans une perspective de distanciation des normes sociales en vigueur dans la société ; au contraire, elles assument leur maternité en projetant leur avenir en lien avec cette nouvelle réalité. Leur attitude renvoie clairement à la posture de *grossesse-projet* mise de l'avant par Dufort (Dufort *et al.*, 2006), et dans laquelle les adolescents interrogés se représentent la parentalité de façon très positive. De plus, le projet de maternité est associé à une certaine quête d'amour, comme en témoigne une jeune femme en insistant sur le bonheur qu'elle éprouve à l'idée que son fils sera toujours dans sa vie et qu'il l'aimera toujours, ce qui traduit bien, d'une part, cette tension entre le *Soi réalisé* et le *Soi idéal*, du point de vue de l'*Autre idéal* et, d'autre part, son besoin de reconnaissance, de valorisation et d'acquisition d'un statut social, ce qui fait également écho tant à l'idée de *grossesse-projet* (Dufort *et al.*, 2006) qu'à la figure de *grossesse-insertion* (Le Van, 1998).

Si la dialectique entre le *Soi* et l'*Autre* apparaît au cœur de la construction identitaire des adultes émergentes, ce processus se déroule également autour de tensions inconscientes entre les domaines du *Soi* selon le regard de l'*Autre*. En effet, le désir de grossesse et d'enfant est associé à la présence de tensions importantes entre le *Soi idéal* et le *Soi réalisé* perceptible par le regard de l'*Autre*. Ainsi, le désir d'enfant traduit son besoin criant de reconnaissance sociale et les tensions entre le *Soi réalisé* et le *Soi normatif* traduisent la présence de dilemmes identitaires associés à la grossesse et à la maternité.

Conclusion : construction identitaire et parcours de vie

Les propos des informatrices révèlent plusieurs pistes interprétatives intéressantes en lien avec la question de départ, à savoir la manière dont intervient la maternité dans la construction identitaire de jeunes femmes en situation de raccrochage scolaire. Tout d'abord, l'articulation des données recueillies avec la perspective de la construction identitaire selon une optique de continuum du parcours de vie a permis de montrer que certains des propos des informatrices appuient la thèse de la grossesse et de la maternité comme catalyseurs de l'entrée dans l'âge adulte.

Par contre, d'autres aspects des récits témoignent plutôt d'une construction fragile des adultes émergentes enceintes ou mères, notamment en ce qui a trait au processus d'individuation envers les parents. En effet, le rapprochement significatif des jeunes femmes avec leurs parents semble être associé à un retour à la dépendance parentale dans certaines sphères de leur vie.

De plus, la construction identitaire de la jeune femme enceinte ou mère s'inscrit également à l'intérieur d'une dynamique de tensions identitaires, tant du point de vue du *Soi* que de l'*Autre*. L'inconfort ressenti par la jeune femme aux prises avec ces tensions identitaires (bien qu'inconscientes) la poussera à tenter de les dépasser par l'entremise du regard de l'*Autre*, signe d'un intense désir de reconnaissance sociale. Ainsi, nous posons l'hypothèse que c'est possiblement en partie cet immense besoin d'être reconnue par l'*Autre* (découlant du manque de valorisation ressenti et lié aux difficultés psychosociales vécues tout au long du parcours) qui mènera la jeune femme vers le choix de la maternité, une expérience également associée à une volonté de consolidation de la relation amoureuse (qui est propre au passage à l'âge adulte). Bref, cette tentative de résolution des tensions identitaires constitue, de notre point de vue, un élément additionnel du processus de construction identitaire de ces jeunes femmes que nous avons interviewées.

Cela dit, si l'informatrice fait un geste important d'entrée dans la vie adulte en choisissant de devenir mère, nous ne croyons pas que cette expérience puisse à elle seule justifier l'actualisation directe du passage à une autre étape de la vie. En effet, l'expérience de la grossesse et de la maternité précoce comporte son

lot de difficultés et peut entraîner de nouveaux tiraillements, voire des déséquilibres sur divers plans… C'est donc dire que cette tentative de résolution des tensions identitaires qu'est la maternité peut déboucher sur de nouveaux dilemmes identitaires chez la jeune femme ayant choisi de s'investir dans ce rôle, ce qui pourrait indiquer que l'identité de jeune adulte des informatrices n'est pas consolidée dans la totalité des facettes qui la composent. Ce constat de relative fragilité de la construction de l'adulte émergente pointe donc vers l'importance de l'accompagnement de ces jeunes femmes, tant dans leur réalité de jeune femme enceinte ou mère que dans leur vécu d'étudiante au secteur des adultes, voire tout particulièrement dans la conciliation de ces deux rôles.

Cette démarche de recherche illustre la pertinence de l'utilisation de l'approche des parcours de vie pour comprendre la dynamique de la construction identitaire de jeunes femmes enceintes ou mères se trouvant à l'aube de l'âge adulte. En effet, à notre époque (que d'aucuns n'hésitent à qualifier d'*hypermoderne*) où performance, rapidité et surconsommation sont à l'honneur et semblent traduire une perte de sens généralisée, la possibilité qu'offre la narration du parcours de vie d'une mise à distance de son vécu est salvatrice tant pour le sujet-acteur qui renoue alors avec la signification des événements ayant jalonné son expérience que pour le chercheur qui a ainsi accès à une compréhension approfondie de certains phénomènes sociaux.

Bibliographie

Bertaux, D. (2006). *L'enquête et ses méthodes : le récit de vie*, 2e éd., Paris, Armand Colin.

Cauvier, J. (2008). *La démarche autobiographique, un outil d'accompagnement de la construction identitaire d'adolescents de la 5e secondaire*, Thèse de doctorat, Rimouski, Université du Québec à Rimouski.

Charbonneau, J. (2003). *Adolescentes et mères : histoires de maternité précoce et soutien du réseau social*, Québec, Presses de l'Université Laval.

Desmarais, D. (2009). « L'approche biographique », dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 361-389.

Desmarais, D. *et al.* (2009). *Recherche-action sur l'accompagnement du raccrochage scolaire des 16-20 ans*, Rapport d'étape, miméo.

Dufort, F. *et al.* (2006). « La grossesse à l'adolescence : les prises de position d'adolescents et de praticiens travaillant en prévention », *Journal des représentions sociales*, vol. 3, no 1, p. 1-9.

Erikson, E.H. (1985). *The Life Cycle Completed, A Review*, New York, Norton.

Erikson, E.H. (1986). « Le cycle de vie : épigénèse de l'identité », dans *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, Paris, Flammarion, p. 93-140.

Gaudet, S. (2007). *L'émergence de l'âge adulte, une nouvelle étape du parcours de vie. Implications pour le développement de politiques*, Projet de recherche sur les politiques, Ottawa, Gouvernement du Canada.

Hamann, S. (2002). *Analyse qualitative des récits de 46 adolescentes enceintes de 5 mois ou plus sur les circonstances entourant le début de leur grossesse et sa poursuite et sur l'impact de la grossesse sur la relation à la mère*, Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal.

Lapchuk, C. (2003). *Étude phénoménologique de la grossesse à l'adolescence dans le cadre de la persistance scolaire*, Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal.

Le Van, C. (1998). *Les grossesses à l'adolescence : normes sociales, réalités vécues*, Paris, L'Harmattan.

Legrand, M. (1993). *L'approche biographique*, Paris, Desclée de Brouwer.

Manseau, H. et M. Blais. (2002). « Discours sur la grossesse et la sexualité : regards et actions féministes pour l'autonomie sexuelle et reproductive des adolescentes », dans F. Descarries et C. Corbeil (dir.), *Espaces et temps de la maternité*, Montréal, Les éditions du remue-ménage, p. 215-237.

Molgat, M. et C. Ringuet (2004). « De la prévisibilité à la diversité des parcours ? Le cas des jeunes mères ayant délaissé leurs études », *Service social*, vol. 51, nº 1, p. 60-77.

Sévigny, R. (1993). « L'approche clinique dans les sciences humaines », dans E. Enriquez, G. Houle, J. Rhéaume et R. Sévigny (dir.), *L'analyse clinique dans les sciences humaines*, Montréal, Éditions Saint-Martin, p. 13-28.

Chapitre 9

L'utilisation des histoires
de vie dans la recherche et l'innovation de l'école de la deuxième chance

Francesca Salvà Mut
Jaume Sureda Negre

Le concept d'école de la deuxième chance inclut diverses pratiques dont la finalité est de lutter contre l'exclusion sociale des personnes, en particulier des jeunes qui ont abandonné l'école sans avoir réalisé les apprentissages nécessaires à leur intégration dans la société et au marché du travail. L'objectif, comme l'indique Zahilas (2008), est leur insertion sociale et professionnelle à travers une large gamme d'opportunités d'éducation et de formation adaptées à leurs besoins.

La recherche concernant l'école de la deuxième chance est réduite et, en conséquence, la réponse à la question de savoir quelles caractéristiques elle doit réunir pour atteindre ses objectifs n'est encore que très partielle. Il s'agit, comme le signalent Riele (2000), Wyn *et al.* (2004) et Barton (2005), d'un domaine qui requiert un processus intense de création d'un nouveau savoir nécessaire à l'innovation en matière de pratiques éducatives.

La recherche « Décrochage scolaire et raccrochage au système éducatif aux Baléares : histoires de vie des élèves de l'Éducation permanente pour adultes (EPA) », réalisée à partir des histoires de vie et où les informateurs sont les jeunes eux-mêmes, prétend contribuer à l'amélioration des connaissances relatives aux besoins des jeunes, à leur rapport aux systèmes d'éducation et de formation et aux utilisations et évaluations qu'ils font de certains des principaux dispositifs d'éducation de la deuxième chance. À cela vient s'ajouter la valeur expressive du « regard » des jeunes qui offre des potentialités énormes dans le domaine de la formation et de l'innovation dans les pratiques.

1. Quelques données sur les principaux indicateurs d'éducation et de formation aux Baléares (Espagne)

L'augmentation de la demande de qualification dans les pays de l'OCDE a converti les études secondaires supérieures en un prérequis minimum pour une entrée réussie sur le marché du travail et en une base nécessaire pour une participation ultérieure à la formation continue. Cette situation a porté à considérer les personnes qui n'avaient pas terminé leurs études dans le cadre de l'enseignement secondaire postobligatoire[1] comme des individus de bas niveau d'éducation.

Depuis que, en 2003, la Comisión Europea a adopté les cinq niveaux européens de référence pour 2010[2], les différents pays et régions de l'Union européenne (UE) élaborent des statistiques annuelles concernant ces niveaux. Parmi ceux-ci, deux niveaux sont particulièrement importants pour l'objet de notre étude : le taux d'abandon scolaire prématuré[3] et le pourcentage de la population âgée de 20 à 24 ans qui a terminé les études secondaires postobligatoires[4]. L'analyse de ces indicateurs nous permet d'observer la situation complexe de l'éducation aux Baléares :

- Taux d'abandon scolaire prématuré[5] : d'après les données de 2007, la moyenne de l'UE est de 14,8 % et celle de l'Espagne de 31 %, seuls Malte et le Portugal offrent des résultats pires que ceux de l'Espagne. La Communauté des îles Baléares est, avec un taux de 44,3 % et après les villes autonomes de Ceuta et Melilla, la région espagnole présentant le taux le plus élevé. Par sexe, le taux des hommes aux Baléares est de 49,9 % contre 38,8 % chez les femmes.
- Pourcentage de la population âgée de 20 à 24 ans qui a obtenu le titre de l'enseignement secondaire postobligatoire[6] : d'après les données de 2007, le taux moyen de l'UE est de 78,1 % et de 61,1 % pour l'Espagne ; seules les données de Malte et du Portugal sont pires que celles de l'Espagne. Les Baléares, avec un pourcentage de 47,6 % est une des régions espagnoles

1. Il correspond à l'enseignement secondaire supérieur ou deuxième cycle de l'enseignement secondaire et au niveau 3 (CINE 3A, 3B et 3C) dans la classification internationale de l'éducation.
2. Commission des Communautés européennes (2002).
3. L'indicateur « Personnes qui ont quitté l'école prématurément et qui ne poursuivent pas d'études ou de formation » est utilisé pour se référer à la population âgée de 18 à 24 ans ayant terminé les études correspondant à l'enseignement secondaire obligatoire (ESO) ou ne les ayant pas terminées (CINE 0, 1 et 2) et qui ne poursuivent aucun type d'études ou de formation. La source d'information est l'enquête sur la population active (EPA). L'objectif de l'UE pour 2010 est de parvenir à un taux moyen inférieur à 10 %.
4. L'objectif pour 2010 est de parvenir à ce que 85 % au moins des jeunes âgés de 22 ans de l'UE aient achevé l'enseignement secondaire supérieur. Source d'information : EPA.
5. Information élaborée à partir du rapport Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2008a).
6. *Ibid*.

parmi les plus mal placées, suivie uniquement par les villes autonomes de Ceuta et Melilla. Par sexe, le taux des hommes aux Baléares est de 39 % et celui des femmes de 56,5 %[7].

L'évolution de ces indicateurs enregistrée entre les années 2000 et 2007 permet d'observer une dégradation de la situation aussi bien dans l'ensemble de l'Espagne qu'aux Baléares. Et ceci est d'autant plus grave qu'il s'est produit une amélioration progressive dans l'ensemble de l'Europe.

Ces données contrastent avec celles relatives au développement économique, à savoir que, des 17 communautés autonomes qui composent l'Espagne, les Baléares font partie des 7 communautés dont le produit intérieur brut (PIB) par habitant est supérieur à la moyenne de l'UE et dont la croissance est supérieure à la moyenne nationale de l'Espagne[8]. Ce contraste constitue une des principales faiblesses du modèle de développement économique et social des Baléares[9] et c'est une conséquence d'un marché du travail où prédominent quasi exclusivement les secteurs en rapport avec le tourisme[10] (construction, hôtellerie, commerce, etc.), avec un bas niveau d'exigence en matière d'éducation[11] et qui a attiré un important volume de main-d'œuvre étrangère.

Le contexte international de mondialisation économique et son corrélat idéologique ont légitimé ce modèle de société de « nouveaux riches » dans lequel la surconsommation, ainsi que la surestimation de l'argent et de l'enrichissement à court terme sont les valeurs dominantes.

2. Une pratique des histoires de vie : recherche-action sur le décrochage-raccrochage au système éducatif aux Baléares

La situation décrite existe parallèlement et en contradiction avec le discours de la société du savoir et des politiques européennes en matière d'éducation et de formation. La crise économique actuelle, qui est également une crise des valeurs sociales qui sous-tendent le modèle de développement issu de la mondialisation économique, aggrave encore plus les contradictions du modèle baléare

7. Bien que ces données ne soient pas directement comparables, nous indiquerons à titre de référence que le pourcentage de la population âgée de 25 à 34 ans ayant un niveau égal ou supérieur à celui du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (CINE 3 ou supérieur) est de 77 % pour les pays de l'OCDE dans leur ensemble, de 71 % pour le Canada et de 64 % pour l'Espagne (2005). Source : Instituto nacional de evaluación educativa (2007).
8. Données concernant l'année 2008 (Instituto nacional de estadística, 2009).
9. Ceci est mis en évidence par diverses études et rapports dont les plus récents proviennent du Consell Econòmic i Social de les Illes Balears (2009) et du Consejo Económico y Social (2009).
10. La comparaison entre la population des Baléares qui est d'environ 1 100 000 habitants et le nombre de touristes qui visitent annuellement les îles qui est d'environ 12 000 000, pour la plupart entre les mois de juin à septembre, nous donne une idée approximative de l'importance de ce secteur.
11. Comme le démontre le fait que les Baléares, qui est la communauté autonome espagnole dont la proportion de personnes occupées possédant des diplômes d'études supérieures est la plus basse (24,56 % en 2006), soit en revanche la deuxième ayant l'indice de déséquilibre le plus bas, cet indice étant une mesure approximative du déséquilibre entre les qualifications des travailleurs et la formation associée au poste de travail qu'ils occupent. Voir : Consell Econòmic i Social de les Illes Balears (2008).

et fait que la problématique que représentent les taux élevés d'abandon scolaire prématuré acquiert une plus grande importance. Dans ce contexte, la faiblesse des politiques publiques et le divorce entre les résultats de la recherche et les pratiques éducatives deviennent encore plus évidents.

C'est dans ce contexte que s'inscrit la recherche « Décrochage scolaire et raccrochage au système éducatif aux Baléares : histoires de vie des élèves de l'Éducation permanente pour adultes », dont l'objectif est de contribuer à la création de connaissances concernant les processus de décrochage scolaire prématuré et de raccrochage au système éducatif[12] et dans laquelle nos informateurs ont été 30 jeunes élèves de l'EPA.

Nous avons interrogé 30 jeunes volontaires (13 femmes et 17 hommes) âgés de 16 à 20 ans qui étudient dans le cadre de l'enseignement secondaire pour personnes adultes (ESPA) aux Baléares. Les entretiens d'une durée de 45 minutes à 2 heures ont eu lieu entre les mois de février et avril 2008. La collecte d'information a été réalisée suivant un schéma de neuf questions très ouvertes, centrées sur : 1) la situation actuelle (à la date de l'entretien), 2) le décrochage scolaire prématuré, et 3) le/les retour(s) à la formation et les perspectives d'avenir.

Le contenu littéral a été enregistré puis transcrit et accompagné d'une feuille d'observation. Nous avons ensuite procédé à l'analyse du contenu de chaque entretien à l'aide du NUDIST.

C'est dans une perspective ethnosociologique (Bertaux, 1997) que la pratique des histoires de vie est appliquée dans cette recherche et avec une finalité claire de recherche-action, puisque c'est une production de connaissances « associée à une action sur le réel, une action de transformation du réel » (Desmarais, 2009, p. 377).

L'étude des processus de décrochage et de raccrochage scolaire à travers des récits de vie nous offre une vision privilégiée et unique des raisons pour lesquelles les jeunes s'éloignent de l'école et y reviennent plus tard, et aussi de la façon dont, dans chaque biographie, les dynamiques personnelles, familiales, scolaires et communautaires s'articulent de façon unique. Cette individualisation propre au récit autobiographique s'inscrit dans un contexte social particulier et par rapport à une problématique sociologique déterminée. Dans le cas qui nous occupe, l'objet de l'étude consiste en ce que Bertaux (1997) dénomme une « catégorie de situation ». Ce qui est commun, c'est la « situation particulière », situation qui

> est sociale, dans la mesure où elle engendre des contraintes et des logiques d'action qui présentent bien des points communs, où elle est perçue à travers des schèmes collectifs, où elle est éventuellement traitée par une même

12. Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche-action en collaboration avec la Fondation des régions européennes pour l'éducation et la formation (FREREF), la Direction de la formation générale des adultes (DFGA) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec et l'Université de Québec à Montréal (UQAM). Elle a été réalisée par le groupe de recherche « Éducation et citoyenneté » de l'Université des Îles Baléares (UIB) avec l'appui de la Direction générale de la Formation professionnelle (Ministère de l'Éducation et de la Culture du gouvernement autonome des Baléares).

> institution [et les récits de vie sont particulièrement pertinents parce qu'ils permettent] de saisir par quels mécanismes et suivant quel processus des sujets en sont venus à se retrouver dans une situation donnée, et comment ils s'efforcent de gérer cette situation (Bertaux, 1997, p. 15).

Le chercheur se rapproche de la réalité afin de comprendre le fonctionnement d'une partie de cette réalité. Il choisit pour cela des personnes déterminées en tant qu'informatrices qui apportent une vision distincte de celle d'autres acteurs sociaux qui sont en général ceux qui ont la parole dans ce type de situation. À partir de cette vision, de nombreux lieux communs sur la question sont mis en doute et un certain nombre de déficits dans les actions de tous les acteurs sociaux sont mis en lumière. Le portrait parfois désolant que ces jeunes font des adultes est un bon miroir dans lequel nous devons nous regarder et un stimulant pour passer de la réflexion : « Qu'est-ce que les autres font de mal ? » à celle de : « Que puis-je faire et comment puis-je contribuer avec les autres à ce que cette situation s'améliore ? »

3. Les contributions à la connaissance des mécanismes de décrochage et de raccrochage scolaires

Nous avons structuré les contributions à la connaissance de l'objet de notre étude en deux parties : *a*) le décrochage scolaire avant d'avoir obtenu le diplôme de *Graduado/a en Educación Secundaria Obligatoria (ESO)* (diplôme de fin d'études secondaires obligatoires), *b*) le retour à l'école pour obtenir ledit diplôme.

3.1. Le décrochage scolaire avant d'avoir obtenu le diplôme de *Graduado/a en ESO*

Dans la présente recherche sont clairement documentés les rapports existant entre facilités d'emploi, échec scolaire et pratiques éducatives[13]. Un trinôme sur lequel reposent les taux élevés d'abandon scolaire avant l'obtention du diplôme de *Graduado/a en Educación Secundaria Obligatoria*.

L'abandon scolaire est étroitement lié aux mauvais résultats scolaires. Parmi les 30 personnes interrogées, deux avaient de bons résultats scolaires mais avaient dû quitter l'école en raison de situations traumatisantes. Dans l'un des cas, pour des raisons de santé et dans l'autre, pour un besoin urgent de gagner de l'argent à cause du décès du père et d'une conséquente diminution des revenus ainsi qu'à cause de problèmes familiaux.

13. Toujours, bien entendu, dans le contexte de la multidimensionnalité à laquelle nous nous sommes référés qui inclut une perspective individuelle, en rapport avec les caractéristiques des étudiants et le rôle de celles-ci dans leur décision de quitter l'école, et une perspective institutionnelle qui montre l'influence dans la conduite des étudiants des contextes dans lesquels ils évoluent, notamment la famille, l'école, la communauté et les pairs (selon la classification réalisée par Rumberger, 2004, à partir de la révision de la littérature concernée).

Dans les 28 cas restants, l'élément déclencheur, ce sont les mauvais résultats scolaires (redoublements et ajournements) qui sont associés à diverses situations et diverses approches ou stratégies des jeunes et de leur famille ainsi que des établissements scolaires.

Dans la plupart des cas, ce sont les jeunes qui décident de quitter l'école. Voici quelques-unes des raisons qu'ils invoquent :

- Sensation de perte de temps et de malaise, envie de travailler et de se procurer des biens matériels ou de faire autre chose :

  Moi, en fait, j'ai abandonné en 3e année d'ESO. Mais c'est aussi pour des raisons de travail. Ça n'allait pas bien en cours, je redoublais. Et pour des tas d'autres raisons : j'aimais pas beaucoup la façon de travailler au lycée, avec les gens en général […] *bon, en fait, je voulais commencer à travailler, m'acheter des choses, une moto* (Francisco).

- Découragement à cause des mauvais résultats scolaires, désir de démontrer que l'on peut réussir dans un autre contexte (autres études ou travail) :

  Et les professeurs? *Les profs du collège ? Eh bien, ils me disaient que j'allais pas trouver de travail. Surtout la prof principale, qui était la prof de maths. Comme elle pouvait pas me saquer !* ***Et tu les a avertis que tu allais quitter le collège?*** *Et je l'ai quitté. Et quand je suis retournée lui demander le livret scolaire, parce qu'on me le demandait au travail, elle croyait pas que j'avais commencé à travailler et elle voulait pas m' le donner. Elle m'a même demandé combien... combien je gagnais. Pour que tu vois le genre de prof que c'était ! Comme pour me dire... tu vas pas gagner beaucoup, et moi, je lui ai dit : « Eh bien, je viens de commencer à travailler, j'ai 16 ans et je gagne 1200 euros. Qu'est-ce que tu en penses ? » Et la bonne femme, elle en est devenue toute pâle parce qu'elle s'y attendait pas* (Raquel).

- Impossibilité de réussir en raison du haut degré de difficulté (beaucoup de matières, beaucoup de devoirs…), sensation d'être débordé :

  Ils exagéraient avec les études, ils donnaient beaucoup de devoirs dans toutes les matières, on avait quelque chose comme 13 matières, je crois... ***Hum !****... et j'avais beaucoup d'exercices à faire, on pouvait nous donner par exemple 13 exercices, un pour chaque matière, et moi, ça s'accumulait, ça s'accumulait et en plus, il fallait beaucoup étudier pour les examens, et moi, j'en ai eu marre et j'ai arrêté d'étudier, parce qu'en plus de faire les exercices, si j'échouais à trois ou quatre contrôles, j'étais recalé à la matière tout entière. Alors, j'ai laissé tomber...* (Pedro).

- Pas envie d'étudier, pas d'amour de l'étude, désir de ne rien faire. À ceci, s'ajoute parfois le fait que beaucoup de copains partaient ou, d'autres fois, la nécessité de fuir les « mauvaises fréquentations » :

  C'est pas que j'ai laissé tomber pour des problèmes familiaux ni pour rien, j'aimais pas étudier et j'ai laissé tomber les études... […] *Ça, rentrer chez moi et me mettre à étudier ou réviser, non, non. Un jour, des fois, je me mettais à étudier, mais j'avais du mal, je m'y mettais... mais j' comprenais pas* (Ignacio).

- Rejet très fort de l'école et nécessité d'en fuir :

  c'est-à-dire que j'ai terminé, mais j'ai été recalé, et je pouvais redoubler et avoir le Graduado*, mais j'ai préféré me tirer de cette école, c'est une merde...* (Gabriel).

- Maladie mentale grave associée à des problèmes familiaux.

Dans d'autres cas, le décrochage répond à une stratégie familiale plus ou moins négociée avec l'élève ou à une stratégie de l'établissement. Le cas le plus évident, parmi ceux étudiés, est celui du renvoi. Les établissements aident aussi, de façon explicite, et dans une plus ou moins grande mesure, à la prise de décision des élèves en les orientant vers des Programmes de garantie sociale (PGS[14]) ou vers l'enseignement secondaire pour personnes adultes (ESPA).

L'autre élément du trinôme sur lequel reposent les motifs de l'abandon scolaire sont les pratiques éducatives. Bien que nous ayons pu observer dans l'analyse des motifs certains éléments dignes d'intérêt, le temps biographique le plus riche pour les analyser est celui qui correspond au processus d'abandon progressif de l'école, le processus de *drop-in*.

Comme Morris et Pullen (2007) l'ont souligné, ce processus peut être actif (absentéisme) ou passif lorsqu'il y a un éloignement progressif de l'école sans absentéisme. L'assistance aux cours en situation d'« éloignement progressif de l'école » peut être passive ou bien conduire à une opposition active (comportements explicitement inadéquats et dérangeants pour les autres) au sein de l'établissement ou en cours. Ces abandons progressifs peuvent conduire à un conflit postérieur et à l'expulsion temporaire ou permanente de l'école. Les récits des jeunes reflètent ces situations et apportent des informations sur les pratiques éducatives aussi bien au sein de l'école que de la famille.

Absentéisme, comportement inadéquat et passivité sont les trois symptômes les plus clairs observés chez les élèves durant le processus de décrochage ou d'éloignement progressif de l'école qui débouche sur l'abandon des études. Le groupe de pairs joue, dans tous les cas, un rôle primordial dans ces comportements. On remarque aussi fréquemment un environnement propice à l'absentéisme et la permissivité à cet égard de la part des établissements et des familles. Le laisser-faire avec les élèves qui, bien qu'ils n'apprennent rien, ne dérangent pas leurs camarades en classe, est aussi une constante. On dirait que la famille et l'école ont renoncé à leur fonction éducative et que les jeunes emploient généralement une bonne partie de leur énergie et de leur temps à s'amuser et à profiter de cet espace pour être avec leurs amis pendant qu'ils « font passer le temps » pour arriver à l'âge de 16 ans et quitter l'école. Ce qui ressort aussi, c'est le jeu des élèves par rapport aux limites imposées par l'école dans la « sélection » des comportements à adopter et dans quelles situations le faire.

14. Programmes de formation professionnelle de premier cycle qui incluent une formation de base mais ne conduisent pas à l'obtention du diplôme de *Graduado/a en Educación Secundaria Obligatoria*. Ils s'appellent actuellement Programmes de qualification professionnelle initiale.

Bien qu'ils reconnaissent et apprécient le rôle du père ou de la mère qui leur donnent des conseils ou qui les punissent, des professeurs qui s'investissent dans leur apprentissage et, en général, de l'adulte qui les aide et s'intéresse à eux, l'influence du groupe de pairs ainsi qu'un environnement propice à l'éloignement de la culture et des exigences scolaires gagnent trop souvent la partie. Voyons ci-dessous quelques cas.

Rubén séchait les cours, il a reçu des avertissements et il a même été renvoyé. Il situe le début de ses mauvais résultats scolaires et de ses problèmes de comportement à son passage au collège, en première année d'ESO. Ses résultats scolaires étaient très mauvais. Il n'étudiait pas. Il se comportait très mal en classe, ce dont il semble être fier, bien qu'il avoue qu'il regrette de ne pas avoir étudié un peu plus pour faire des études un peu plus poussées.

Il se moquait des professeurs en général mais entretenait de meilleures relations avec le professeur principal, car celui-ci s'intéressait plus à lui, le comprenait mieux et le suivait de plus près. Il n'était pas très contrôlé par sa famille. C'était le père qui le punissait et il le respectait lorsqu'il le faisait, mais dès qu'il se conduisait bien, son père lui retirait la punition et il recommençait. Les parents partaient tôt au travail (il en profitait pour rester un peu plus longtemps à la maison) et ils n'étaient pas là non plus l'après-midi pour vérifier s'il faisait ses devoirs. Il leur mentait parce qu'il savait qu'ils ne s'en rendraient pas compte.

> *mon père, quand il me punit, comme ça, j'sais pas, je le respecte plus. Et,* […] *alors j'essayais de m'appliquer, pour qu'ils voient que je m'appliquais un peu plus, alors ils m'enlevaient la punition et* […] *je recommençais.*

Pour María, la première année d'ESO a bien évolué mais elle a dû redoubler sa deuxième année, et sa troisième année n'a pas fonctionné du tout. Elle s'est liée avec deux autres filles qui étaient dans sa classe et elle a commencé à ne rien faire et à fuguer. En cours, elle avait un comportement correct et ne posait pas de problèmes. L'absentéisme a commencé comme un jeu, et les envies de partir ont pris le pas sur celles de rester en classe.

> *on s'influençait mutuellement, on s'en foutait, j'sais pas, parce qu'on commençait par aller aux toilettes et on se mettait à parler entre nous et on disait: « Allez, aujourd'hui on va pas en cours, pour un jour, ça fait rien... » tu sais, et après, on a commencé comme ça... et puis après, c'était toutes les semaines... un désastre !*

Bernardo allait en classe, il ne séchait pas les cours, ce n'était pas une personne qui créait des conflits et on ne l'a jamais renvoyé. Il avait des difficultés d'apprentissage déjà depuis le primaire, parce qu'il manquait de bases. Il a été recalé à beaucoup de matières. À la maison, il n'étudiait pas. Il essayait parfois, mais il avait du mal.

> *j'étais quelqu'un qui, des fois,* […] *j'comprenais pas... ou j'avais plus de peine à comprendre et je ne faisais plus d'efforts, et... il fallait que je demande et je demandais plus. Et alors mon niveau baissait et baissait encore plus.*

3.2. Les contributions relatives au processus de retour au système éducatif

L'analyse des parcours de formation et des parcours professionnels après avoir abandonné les études de l'ESO[15] ainsi que les raisons pour lesquelles les jeunes décident de suivre les cours de l'ESPA[16] reflètent une très grande pluralité de situations et d'utilisations des ressources existantes.

La transition des jeunes à la vie adulte se caractérise par la non-linéarité dans les parcours de formation et les parcours professionnels, ainsi que par le fait qu'elle est de plus en plus longue, complexe et individualisée. Dans cette individualisation, les facteurs structuraux tels que la classe sociale, le sexe ou l'ethnicité continuent d'avoir un poids spécifique.

Dans ce contexte, les utilisations de l'ESPA ont un caractère de plus en plus pluriel, et la participation est plus hétérogène. Il y a une augmentation de la participation des garçons et des filles de 16 à 18 ans et également de jeunes plus âgés. Les deux groupes font des allées et venues entre formation et emploi, et des parcours discontinus (comprenant des ruptures) et non linéaires sont de plus en plus habituels.

En ce qui concerne les parcours formatifs et professionnels, on observe que ceux où le travail rémunéré se convertit en activité principale durant la période immédiatement postérieure à la sortie de l'école ne représentent qu'une partie d'entre eux. Les parcours où la formation est l'activité principale et, dans une moindre mesure, ceux qui combinent travail et études ou ceux où le jeune reste à la maison sans rien faire ou bien réalise des activités diverses (voyages, soins à la famille, travail…) sont également habituels.

L'analyse des parcours où prédomine la formation durant la période immédiatement postérieure à la sortie de l'ESO sans obtention du diplôme correspondant nous porte à considérer le concept de « transition ou transitions » comme plus pertinent que celui d'« abandon et retour ». Alors que le concept d'abandon scolaire nous renvoie à une idée de rupture et celui de retour à celle de retour au système, les parcours en question ont une composante fondamentale de permanence et de continuité dans un système d'enseignement et de formation à l'intérieur duquel ils transitent entre diverses options ou types de formation.

Une partie de ces transitions se réalise, conformément à ce qui est prévu dans le système éducatif espagnol, vers un « programme de garantie sociale ». La réalisation de ce type de formation se fait de façon raisonnée dans certains cas, alors que dans d'autres, elle apparaît comme la prolongation d'une présence, dénuée de sens et d'une finalité claire, au sein du système éducatif ; certains jeunes s'inscrivent parce qu'il s'agit d'une condition requise pour pouvoir étudier à l'ESPA.

15. Nous rappelons que l'acronyme ESO signifie « éducation secondaire obligatoire ».
16. Nous rappelons que l'acronyme ESPA signifie « enseignement secondaire pour personnes adultes ».

En ce qui concerne le groupe qui étudie à l'ESPA, ce qui attire l'attention est l'utilisation de ce type d'enseignement en tant que voie alternative à l'ESO ordinaire, sans qu'elle remplisse réellement les conditions exigées pour les moins de 18 ans (travailler ou réaliser une formation professionnelle). Dans ce groupe, l'idée prédominante est qu'il s'agit d'une voie plus facile et plus rapide et, dans certains cas, que c'est un enseignement en petits groupes.

Dans le cas des personnes pour lesquelles l'ESPA implique une reprise des études après une période d'absence, les fonctions qui lui sont attribuées sont très diverses, allant de la fonction purement instrumentale en rapport avec l'emploi à une fonction plus expressive en rapport avec le développement personnel : on fait l'ESPA pour apprendre. Entre ces deux types d'attente, nous trouvons ceux qui optent pour l'ESPA parce qu'ils se rendent compte qu'ils en ont besoin pour avoir de meilleures et de plus nombreuses opportunités sur le plan professionnel, le considérant comme le prérequis minimum qui leur permettra d'intégrer le marché du travail actuel et d'être à la hauteur de ses exigences. Il y a également ceux qui viennent à l'ESPA sans avoir une idée claire de son utilité et parce qu'ils n'ont rien de mieux à faire à ce moment-là.

Dans le groupe pour lequel la raison fondamentale est une amélioration de l'emploi, ces mêmes caractéristiques qui ont fait qu'une entrée rapide sur le marché du travail a pu être intéressante à leurs yeux se convertissent en éléments déclencheurs du désir de reprendre les études dans l'objectif de trouver un travail de meilleure qualité. Parmi ces caractéristiques, nous trouvons les horaires, l'effort physique et la précarité de l'emploi. Le sentiment le plus généralisé est celui de l'impossibilité de progresser et d'obtenir un meilleur emploi si l'on n'a pas le diplôme de *Graduado/a en ESO*. Cette réflexion semble s'inscrire dans un processus de maturation personnelle qui est considéré dans de nombreux cas comme l'élément déterminant du désir de reprendre les études.

Il y a aussi ceux qui pensent qu'il est nécessaire de « prendre un temps de repos » après l'école et le collège pour pouvoir réfléchir sur leur avenir et adopter les décisions les plus pertinentes. La période entre le collège et l'ESPA est en général un temps d'expérimentation, plus ou moins planifié, qui leur permet de « reprendre leur souffle » et d'avancer dans la construction de leur identité.

En ce qui concerne la participation à l'ESPA, l'évaluation générale est positive, non seulement de la part des élèves qui réussissent leurs examens et passent en classe supérieure mais aussi de la part de ceux qui échouent et qui doivent redoubler. Ceci n'a rien à voir avec une vision idéalisée de l'institution mais reflète plutôt un degré de développement personnel et de maturité qui les mène à considérer que l'ESPA a suffisamment de sens dans leur vie pour y consacrer les efforts nécessaires en vue de réussir. Certains ont découvert ou redécouvert le plaisir d'apprendre et d'autres veulent seulement obtenir leur diplôme le plus vite possible, mais tous semblent accepter l'ESPA tel qu'il est et semblent avoir la ferme volonté de se plier à ses exigences.

Les éléments considérés comme les plus positifs dans l'évaluation de l'ESPA ou des PGS[17] le sont fréquemment en comparaison avec l'école et notamment avec la période de l'ESO. Parmi les plus importants, nous trouvons :

- les horaires qui laissent suffisamment de temps pour réaliser d'autres activités ;
- des contenus fondamentaux et utiles ;
- la participation volontaire et diverses possibilités d'évaluation en fonction du degré d'assistance aux cours ;
- des groupes réduits et hétérogènes : ils soulignent à cet égard la bonne ambiance résultant de la participation de personnes ayant des âges et des aspirations très diverses. L'importance qu'ils donnent au fait qu'il y a plus de respect au sein du groupe, qu'il n'y a pas d'insultes ni de pression de la part des participants, ainsi que le désir d'échapper à un certain type d'environnement comme critère intervenant dans la sélection de l'établissement reflètent de façon incontestable le rôle de la pression du groupe de pairs durant les périodes précédentes ;
- le personnel enseignant : on les traite comme des adultes, l'ambiance est plus détendue, les professeurs semblent être contents de leur travail et moins stressés, ils expliquent de façon plus claire et répètent les choses aussi souvent qu'il le faut, ils ne se mettent pas en colère et ne les réprimandent pas, ils leur donnent moins de travail et les aident plus ;
- le changement d'attitude : le changement d'attitude par rapport à l'enseignement secondaire est un des points clés de la permanence à l'ESPA. Le fait qu'ils y trouvent un sens, que l'idée qu'ils s'en font leur permette d'envisager la réussite comme possible (expérience positive de frères et sœurs ou d'amis, groupes plus réduits, études plus faciles, plus concentrées…) auquel vient s'ajouter leur propre maturation personnelle, tout ceci les mène à prendre une décision ferme et à ne pas abandonner l'ESPA ;
- le plaisir d'apprendre : la découverte ou redécouverte du plaisir d'apprendre semble être liée aux motivations pour étudier à l'ESPA, mais aussi au processus d'apprentissage lui-même au sein de l'ESPA.

La découverte de la capacité d'apprentissage est toujours considérée comme liée à l'établissement de relations positives avec les enseignants et elle se traduit par un changement d'attitude par rapport à l'apprentissage. Les situations décrites nous renvoient au concept de « court-circuit » développé à partir de diverses expérimentations dans le domaine de la formation de personnes à faible niveau scolaire (Schwartz, 1994 ; Schwartz et Sarazin, 2006). Le fait d'apprendre montre aux jeunes qu'ils sont capables d'apprendre. À partir de cette

17. Bien que notre recherche soit centrée sur l'ESPA, les jeunes qui faisaient un programme de garantie sociale (PGS) ont également participé à certaines de ces évaluations.

prise de conscience de leur capacité d'apprentissage, il se produit un court-circuit qui affecte fondamentalement le concept de soi et la confiance en soi et qui les motive pour continuer à apprendre.

Ces contributions permettent d'établir le profil des mécanismes de l'école de la deuxième chance : celle-ci ne doit pas reproduire le modèle scolaire où les jeunes ont échoué avant leur entrée dans ce type d'enseignement ; elle doit offrir une série de caractéristiques permettant l'obtention de diplômes, et des formations susceptibles de contribuer au développement personnel, professionnel et social des élèves ; elle doit avoir un caractère innovateur et partir d'une approche globale et intégrée incluant le partenariat entre diverses organisations ; elle doit être flexible par rapport aux besoins changeants de la population à laquelle elle s'adresse ; les concepts de soutien, d'aide et d'accompagnement doivent s'ériger en axes vertébrateurs du travail socioéducatif[18].

Conclusion

L'étude des processus de décrochage et de raccrochage scolaires par l'entremise des histoires de vie nous offre une vision privilégiée et unique d'une « situation particulière » de grande importance sociale.

Cette recherche confirme les résultats apparaissant dans la littérature sur ce sujet puisqu'elle signale la multidimensionnalité et le caractère de processus comme étant les principales caractéristiques de l'abandon scolaire. Par ailleurs, elle confirme qu'il est extrêmement difficile d'établir des relations causales[19], aidant ainsi à dépasser le discours dominant qui a fait des facilités d'emploi l'unique raison ou la raison principale de l'abandon scolaire aux Baléares.

En ce qui concerne les causes de l'abandon scolaire avant l'obtention du diplôme de fin de premier cycle de l'enseignement secondaire, bien que la littérature sur ce sujet présente ses dimensions multiples, l'utilisation des histoires de vie nous a permis d'étudier plus à fond l'articulation desdites dimensions, les pratiques et les représentations des divers acteurs sociaux ainsi que les événements menant audit abandon.

En ce qui se réfère à la participation des jeunes à l'ESPA, nous avons pu observer la diversité d'utilisation de cette formation et de son évaluation. Nous avons ainsi pu contribuer à la connaissance des caractéristiques souhaitables de l'école de la deuxième chance.

Les résultats obtenus ne laissent planer aucun doute quant à la nécessité de politiques publiques fermes en ce qui concerne l'abandon scolaire prématuré, visant à la fois la prévention et la remédiation. Ces politiques sont possiblement encore plus nécessaires dans le contexte de la crise économique actuelle.

18. Ces caractéristiques coïncident avec les résultats de la littérature sur ce sujet.
19. Cette difficulté avait déjà été soulignée par des auteurs comme Rumberger (2004) ou Millet et Thin (2005).

Même si l'on pourrait penser, dans une perspective simplificatrice, que les difficultés pour se trouver un emploi auront pour conséquence un accroissement de la permanence des jeunes dans le système éducatif, les résultats de notre recherche montrent clairement qu'il s'agit d'un argument fallacieux, ou pour le moins insuffisant, en ce qui concerne les jeunes qui n'ont pas obtenu de diplôme de fin d'études obligatoires. Et la réalité de l'offre et de la demande en matière d'enseignement en Espagne montre l'insuffisance de l'offre éducative pour les jeunes sans diplôme.

Ce qui semble clair toutefois, c'est que les difficultés en matière d'emploi auront une répercussion évidente sous deux rapports : celui d'une pression sociale accrue sur le système éducatif pour qu'il crée les conditions les plus favorables pour la réussite scolaire d'un plus grand nombre de jeunes et celui d'une augmentation des situations de marginalité de jeunes qui, en plus de leur échec à l'école, ne trouvent pas à l'extérieur de celle-ci un espace où ils puissent se trouver socialement valorisés.

Les récits des jeunes apportent des éléments d'une grande richesse pour avancer dans la construction d'un système d'éducation et de formation qui soit plus inclusif et qui offre des chemins multiples et flexibles pour atteindre la qualification et la réussite. L'individualisation des parcours dans les processus de transition actuels requiert cette multiplicité et cette flexibilité dans les systèmes d'éducation et de formation et notamment dans la dénommée « école de la deuxième chance ».

Bibliographie

Barton, P. (2005). *Policy Information Report. One Third of a Nation : Rising Dropout Rates and Declining Opportunities*, Princeton, Policy Information Center Educational Testing Services.

Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie : perspective ethnosociologique*, Paris, Nathan.

Commission des Communautés européennes (2002). Comunicación de la Comisión, de 20 de noviembre de 2002, « Puntos de referencia europeos en educación y formación : seguimiento del Consejo Europeo de Lisboa », COM (2002) 629 final – no publicado en el Diario Oficial.

Conseil de l'Union européenne (2008a). Decisión del Consejo de 15 de julio de 2008 relativa a las orientaciones para las políticas de empleo de los Estados miembros, Diario Oficial de la Unión Europea, núm. L 198/47-54 de 26-07-2008.

Conseil de l'Union européenne (2008b). Informe conjunto de situación de 2008 del Consejo y de la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo. Educación y Formación 2010 – Facilitar el aprendizaje permanente para fomentar el conocimiento, la creatividad y la innovación (2008/C 86/01), Diario Oficial de la Unión Europea, núm. C 86/1 de 5-04-2008.

Consejo Económico y Social (2009). *Sistema educativo y capital humano. Informe 01/2009*, Madrid, Consejo Económico y Social.

Consell Econòmic i Social de les Illes Balears (2008). *Indicadors de Qualitat del Treball*, Palma, Consell Econòmic i Social.

Consell Econòmic i Social de les Illes Balears (2009). *Dictamen 7/2009 del Consell Econòmic i Social sobre l'eficàcia del sistema educatiu a les Illes Balears*, Palma, Consell Econòmic i Social.

Desmarais, D. (2009). « L'approche biographique », dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 361-389.

Instituto nacional de estadística (2009). *Contabilidad Regional de España base 2000 (CRE-2000). Producto Interior Bruto regional. Año 2008*, <http://www.ine.es/prensa/np544.pdf>, consulté le 25 février 2009.

Instituto nacional de evaluación educativa (2007). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2007*, <http://www.institutodeevaluacion.educacion.es/contenidos/pdfs/c4_2007.pdf>, consulté le 14 février 2009.

Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2008a). *Rs5. Abandono escolar prematuro. Gobierno Vasco*, <http://www.isei-ivei.net/CAST/sviec/historial/2008/Rs-5%20cast.pdf>, consulté le 20 avril 2009.

Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2008b). *Rs8. Finalización de la secundaria post-obligatoria. Gobierno Vasco*, <http://www.isei-ivei.net/CAST/sviec/historial/2008/Rs-5%20cast.pdf>, consulté le 20 avril 2009.

Millet, M. et D. Thin (2005). *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, Presses universitaires de France.

Morris, M. et C. Pullen (2007). *Disengagement and Re-engagement of Young People in Learning at Key Stage 3*, Dartington, Research in Practice.

Riele, K.T. (2000). *Second Chance Education for Early School Leavers*, AARE Conference 2000, 4-7 décembre, Université de Sydney.

Rumberger, R.W. (2004). « Why Students Drop Out of School », dans G. Orfield (dir.), *Dropouts in America : Confronting the Graduation Rate Crisis*, Cambridge, Harvard Education Publishing Group, p. 131-155.

Schwartz, B. (1994). *Moderniser sans exclure*, Paris, La Découverte.

Schwartz, B. et G. Sarazin (2006). « Construire une pensée collective pour l'action », *Revue POUR du Groupe de recherche pour l'éducation et la prospective*, vol. 189, p. 57-201.

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*, Paris, UNESCO.

Wyn, J. *et al.* (2004). *Stepping Stones TAFE and ACE Program Development for Early School Leavers*, Adelaide, Australie, NCVER.

Zahilas, L. (2008). *School Failure and Early School Leavers*, Thessalonique, European Centre for the Development of Vocational Training, CEDEFOP, 23 septembre 2008.

Chapitre 10

« *Moi, j'ai tout appris à l'école de la vie!* » : le récit de vie comme révélateur des apprentissages d'adultes brésiliens non scolarisés

Candy Laurendon-Marques
Maryvonne Merri

Le Brésil a connu une migration massive de la campagne vers la ville. Le migrant, le plus souvent non scolarisé, fait face en ville à des défis quotidiens, tels la gestion du budget et les échanges marchands.

Ces personnes parlent d'« école de la vie ». Pour étudier ces apprentissages, six femmes « migrantes de l'intérieur » nous ont relaté leur parcours de vie. Leurs récits révèlent non seulement les compétences acquises mais autant les structures de participation (Rogoff *et al.*, 2003) dont elles ont tiré profit tels la collaboration de leurs proches ou encore les dispositifs d'instruction mis en place par leur employeur.

La recherche[1] présentée dans cet article a été réalisée à la demande d'une organisation non gouvernementale brésilienne[2] investie dans la formation des adultes non scolarisés de la classe populaire urbaine[3]. En effet, le mouvement de migration de la campagne vers la ville s'est amplifié au Brésil au cours du XX^e^ siècle. Or en 2003, 38 % de la population brésilienne actuelle est analphabète

1. Cette recherche a été réalisée grâce à l'obtention d'une bourse Lavoisier-Brésil du ministère français des Affaires étrangères.
2. Le GEEMPA (Grupo de estudos sobre educação, metodologia de pesquisa e ação) est une organisation non gouvernementale qui propose des ateliers massifs d'alphabétisation destinés à des enfants et à des adultes de classes sociales populaires et des travailleurs. L'ONG cherchait à étendre sa méthodologie au domaine des mathématiques.
3. La classe populaire désigne au Brésil les travailleurs qui ne détiennent pas de carte de travail, c'est-à-dire les travailleurs du marché informel.

fonctionnelle ou ne possède que des rudiments d'alphabétisation[4] alors que les activités quotidiennes à la ville requièrent fréquemment des compétences de littératie.

Les femmes participant à cette recherche sont âgées de 55 à 86 ans et sont récemment alphabétisées. Elles s'apprêtent à suivre un programme de post-alphabétisation en portugais et en mathématiques. Ces femmes, actuellement à la retraite, ont migré de la campagne vers Porto Alegre dans le sud du Brésil à la recherche de meilleures conditions de vie.

Elles assimilent leurs succès personnels à des défis surmontés dans la vie quotidienne et à ce qu'elles nomment l'« école de la vie ». Mais qu'apprend-on à l'école de la vie et comment y apprend-on ? Telles sont les questions que nous étudions ici afin de préciser les contours de cette expression brésilienne.

Le récit de vie apparaît comme une méthode adéquate pour préciser cette notion populaire d'école de la vie. Ce récit est mis en œuvre par une personne révélant comment elle a fait face aux sollicitations des multiples institutions tout en élaborant un projet pour elle-même et en composant avec les prérogatives relatives à son genre et à sa classe sociale. Pour maîtriser les situations problématiques de la grande ville, les femmes doivent certes faire usage de « la force de leur bonne volonté[5] » mais peuvent éventuellement profiter des apports d'autrui.

Dans une première partie, nous présentons la définition interculturelle de l'apprentissage proposée par Rogoff (1995). Suivant cette perspective, nous accordons autant d'attention aux structures de participation sociale dans lesquelles s'insèrent les femmes brésiliennes qu'aux compétences qu'elles acquièrent. Nous démontrons ensuite l'intérêt d'une approche ethnographique du récit de vie pour étudier les apprentissages dans les migrations urbaines. Enfin, nous révélons le parcours des participantes à cette recherche et leurs apprentissages.

1. Une définition de l'apprentissage en dehors de l'école

Barbara Rogoff (1995) étudie l'apprentissage dans un souci de comparaison interculturelle. Sa théorie propose de distinguer trois plans d'analyse des acquisitions dans une culture donnée : « apprentissage », « participation guidée » et « participation appropriative ». Ces trois plans correspondent à des points de vue articulés et tous nécessaires.

4. Masagao Ribeiro et Batista (2006) proposent une importante synthèse des statistiques d'alphabétisation au Brésil : « Selon les tests réalisés par le NFLI en 2003 (*Instituto Paulo Monténégro et Ação Educativa*, 2003), 8 % des Brésiliens de 15 à 64 ans sont totalement analphabètes et 30 % ne possèdent que des rudiments d'alphabétisation, c'est-à-dire qu'ils sont seulement capables de repérer des informations simples dans des textes d'une ou deux phrases. »
5. Nous reprenons ici une expression populaire brésilienne.

Au premier plan, celui de l'apprentissage, Rogoff considère qu'une communauté ou une institution donnée privilégie certaines structures de participation sociale. Au-delà des formes directes et explicites d'enseignement, certaines cultures privilégient des organisations d'apprentissage par observation et compagnonnage. Chaque mode de participation fournit aux sujets des moyens spécifiques de contrôler et de tirer profit de la relation avec autrui (attention, requête, ajustement réciproque, etc.). La répartition des rôles et les valeurs d'une communauté influent également sur les formes et techniques d'apprentissage privilégiées[6]. Dans le cas de nos femmes brésiliennes non scolarisées, il est probable qu'elles aient moins eu l'occasion d'être engagées dans des structures de participation comprenant un enseignement explicite.

Au deuxième plan, celui de la participation guidée, Rogoff (1995, p. 146) associe « les processus et les systèmes de participation entre les personnes qui communiquent et coordonnent leurs efforts dans des activités valorisées dans la culture ». Pour une structure de participation donnée, telle la tutelle dans laquelle une personne plus experte vient en aide à un novice, il s'agit de décrire le choix des personnes en présence souvent relatif aux rôles possibles dans une communauté, les situations mises en œuvre par le tuteur, les places respectives de chaque partenaire ainsi que les gestes accomplis par chaque personne.

Le troisième plan d'analyse correspond à l'appropriation participative, c'est-à-dire au « processus personnel par lequel, grâce à leur engagement dans une activité, les individus changent et pourront gérer une situation future avec les moyens développés par leur participation à la situation antérieure » (Rogoff, 1995, p. 156). Ce troisième plan remet en question une évaluation individuelle de l'apprentissage, caractéristique des sociétés occidentales (Matusov, 1998) : l'apprenti apprend autant à participer dans une nouvelle structure sociale qu'il acquiert une nouvelle connaissance. De plus, apprendre dans la vie ordinaire, c'est travailler (Delbos et Jorion, 2009 [1984]). Inclus dans les activités de la vie quotidienne, l'apprentissage est un sous-produit de l'activité en soi (Greenfield et Lave, 1982). Ce troisième plan éclaire aussi la motivation de l'apprenti pour une relation très proche avec l'expert (parent, ami, voisin, etc.) mais également pour la contribution qu'il apporte au travail en cours.

Dans la même lignée de recherche, Lave et Wenger (1991) et Lave (2009) observent une progression dans les structures de participation dans une institution[7]. Ces auteurs décrivent les étapes de l'investissement d'un membre au sein de la communauté, du statut de novice à la reconnaissance dans le groupe. La notion de *legitimate peripheral participation* fournit un moyen de décrire les relations entre les nouveaux arrivants et les anciens. Le terme *peripheral* signifie

6. Certaines formes sont privilégiées par les chercheurs eux-mêmes. Rogoff *et al.* (2003, p. 176) disent malicieusement que les formes scolaires de transmission sont les plus étudiées car elles correspondent à l'expérience personnelle des chercheurs.
7. Ces auteurs étudient des groupes comme les tailleurs, les sages-femmes.

que les personnes apprennent d'abord à la périphérie, en observant, en s'informant. Elles se déplacent de plus en plus vers le centre jusqu'au moment où elles acquièrent le statut d'expert.

Enfin, l'anthropologie brésilienne[8] nous informe sur le contexte social et culturel spécifique dans lequel évoluent les femmes participant à notre recherche. En particulier, la division sociale du travail se réalise à travers la distinction[9] entre l'espace privé, domaine de la famille, celui des femmes par excellence, avec un rôle de transmission des valeurs culturelles du groupe, et l'espace public, appartenant aux hommes. En se déplaçant de la campagne à la ville, les « migrantes de l'intérieur » font l'expérience de la transformation des structures de participation traditionnelles. En effet :

- à la ville, les migrantes occupent désormais des emplois de domestiques, emplois qui appartiennent encore à la sphère de l'intérieur tout en comportant l'adaptation aux demandes de patrons ayant eu une fréquentation de l'école ;
- le vecteur principal de la transmission des compétences à la campagne était la transmission intergénérationnelle, transmission qui peut inclure des degrés progressifs de participation depuis l'observation de l'activité d'autrui jusqu'à l'effectuation par soi-même. La chaîne des générations est brisée pour les nouveaux arrivants qui doivent apprendre rapidement à s'orienter dans la grande ville.

Ainsi, la migration de la campagne vers la ville est une expérience interculturelle qui comporte la fréquentation de personnes familières d'autres structures de participation. Pour saisir ces différentes structures de participation et rendre compte du parcours cognitif des migrantes, nous avons adopté le récit de vie au sein d'une méthodologie ethnographique.

2. Une méthodologie ethnographique pour une étude de l'apprentissage dans les migrations urbaines

Pour répondre à notre question : « Comment ont appris les femmes brésiliennes qui ont migré ? », nous adoptons une approche historique des compétences quotidiennes de la personne, à travers ses déplacements migratoires dans le temps, dans l'espace et dans sa confrontation aux nouvelles institutions de la ville. Nous nous centrons plus particulièrement sur les expériences relatives à la gestion du budget et aux échanges marchands.

8. En particulier, Durham (1973) et Velho (1999).
9. Établie par Da Matta (1985) et Velho (1999).

2.1. Pourquoi utiliser des récits de vie ?

La méthodologie ethnographique consiste à s'immerger dans le milieu de vie de l'individu. Cette posture d'observation participante est essentielle pour connaître de l'intérieur la culture de la femme brésilienne. Le chercheur[10] réalisant ce travail ethnographique « vit avec » les participantes, pour établir une relation de confiance et pour comprendre les différentes significations culturelles des termes qui seront employés dans les récits. Les récits de vie ont donc été recueillis après quatre mois d'immersion.

Le premier enjeu du récit est d'établir la trajectoire sociale de la personne, sorte de biographie objective. Nous cherchons d'abord à obtenir une caractérisation des différentes institutions fréquentées, ainsi que les emplois et statuts correspondants déterminés en grande partie par la classe sociale d'appartenance. En tant que chercheurs, nous tentons de dépasser la subjectivité de la narratrice venant *do Interior*[11] en rapprochant sa trajectoire de celles qui sont décrites dans la littérature anthropologique brésilienne (Velho, 1999).

Le second enjeu de l'entretien concerne le « récit de la vie » lui-même, où la personne touche à son intériorité. Le concept de « récit de vie » désigne ce qui résulte d'une interaction entre le narrateur lui-même et l'initiateur de l'entretien, également partie prenante dans l'élaboration du récit par sa présence et ses interventions (Filloux, 2005). Le récit de vie est alors la narration développée par le sujet de son parcours de vie, selon la représentation qu'il se fait aujourd'hui de son passé. À travers le discours, nous accédons, sur un plan symbolique, au monde des émotions, des valeurs et des représentations, et, sur un plan concret, à ce qui est raconté des situations, des projets et des actes. Pour atteindre ces deux plans, le chercheur incite la personne à « raconter » la façon dont elle agissait, comment elle pensait en agissant et comment elle a appris à agir de cette façon.

Le récit de vie est ainsi, dans cette recherche sur les parcours d'apprentissage à l'école de la vie, un moyen adapté d'obtenir des points de vue sur des objets que l'on ne peut plus recueillir par observation directe (Beaud, 1996).

2.2. La mise en œuvre des récits de vie

Les sujets sont six femmes brésiliennes, âgées de 55 à 86 ans, récemment alphabétisées, qui ont vécu une migration vers le milieu urbain, en s'installant à Alvorada, ville de la périphérie de Porto Alegre. Nous avons réalisé des entretiens filmés de deux heures et demie en moyenne sur le lieu de résidence de chaque personne. L'objectif de l'entretien présenté à ces femmes était de connaître « leurs expériences et leurs apprentissages des calculs[12] », et nous les invitions à raconter leur parcours de vie. Pour ces femmes de classe sociale

10. Les entretiens ont été réalisés par Candy Laurendon-Marques.
11. *Do Interior*, expression utilisée par les Brésiliens pour désigner ceux qui viennent de l'intérieur des terres, de la campagne.
12. Les calculs sont entendus par ces femmes de classe sociale populaire comme les connaissances mathématiques.

populaire habituées à employer le « nous » plutôt que le « je », le récit de vie est donc une pratique singulière. Il s'agissait ainsi d'une véritable rencontre interculturelle, pouvant être interprétée comme une nouvelle structure de participation[13]. Dans ce sens, nous avons rassuré les femmes en les guidant à travers les différentes questions qui ont repris des thèmes comme l'enfance à la campagne, le mariage, les raisons de la migration vers la ville, les domaines d'expérience à la ville. Comme amorce de l'entretien, nous avons fait appel aux quelques informations que nous possédions sur le parcours de vie de la participante, tel son lieu de naissance.

Les questions posées par le chercheur permettent alors de favoriser une mémoire épisodique[14] et une description de la situation la plus précise possible. Par cette technique, la participante devrait parvenir à se rappeler des dialogues établis dans la situation, des goûts, des odeurs, etc. À chaque événement raconté qui pouvait impliquer des compétences mathématiques, de nouvelles questions émergeaient : « *Mais comment avez-vous appris à faire ce que vous racontez là ?* »

Cette démarche de questionnement propre à la méthodologie ethnographique nous a ainsi permis de décrire les expériences et les apprentissages des femmes au cours de leur parcours migratoire.

3. Les trajectoires sociales des personnes interrogées

Les récits recueillis permettent de distinguer deux trajectoires sociales : les personnes nées dans une « colonie » – c'est-à-dire une plantation cultivée par des immigrants d'origine européenne – et les personnes nées à la campagne et issues d'une famille pauvre, obligées de quitter le milieu rural très jeunes pour travailler en ville.

3.1. Les femmes issues d'une colonie

Marina, Veira et Verónica sont trois femmes issues d'une famille d'agriculteurs possédant une colonie avec des plantations qui ne permettent qu'une économie de subsistance (Colbari, 1997). Enfants, ces femmes ont apporté leur aide à la famille en travaillant dans la colonie. Marina, Veira et Verónica rapportent, conformément à la littérature anthropologique (Brumer, 2004), que leur mère occupait l'espace domestique. Les petites filles, par contre, ont pu observer également l'espace extérieur dévolu au père.

13. Ce concept de Rogoff est valide tant pour les expériences racontées par les participantes que pour la méthodologie de recherche à laquelle elles participent.
14. Remarquons pourtant que cette façon de solliciter la mémoire épisodique est au centre de la méthode de l'entretien d'explicitation de Vermersch (1994).

Par la suite, ces femmes se sont mariées à 16 ans avec un homme d'une colonie voisine (mariage endogamique). Elles ont alors vécu dans une maison située dans la colonie de la belle-famille. Elles racontent que leur mari leur confiait l'argent gagné afin qu'il soit gardé en sécurité.

À leur arrivée en ville, les femmes du groupe des colons ont exercé des métiers qui restaient tournés vers l'intérieur, soit comme employées domestiques dans des maisons de famille, soit comme couturières.

Les échanges dans la colonie se déroulaient entre partenaires obligatoires (le magasin, l'agriculteur) pour des catégories de dépenses relativement restreintes. À la ville, par contre, les catégories de dépenses sont nombreuses : le loyer, le transport, l'électricité, les appareils ménagers (réchaud à gaz, radio, télé et réfrigérateur), les denrées alimentaires.

L'arrivée en ville est marquée pour les femmes du groupe des « colons » par un émiettement du temps et de l'espace (Oliven, 2002). Ainsi, Verónica nous explique-t-elle la difficulté qu'elle a pu ressentir : « *Au début, j'ai ressenti beaucoup le manque car là-bas on était à l'aise, ici, tu devais regarder une chose ici et une autre chose là-bas.* »

3.2. Les femmes « parties de rien »

Le second groupe, « celles parties de rien », est constitué de personnes issues de familles rurales pauvres. Elles ont quitté le foyer familial en moyenne à l'âge de 8 ans pour aller à la ville. Elles ont travaillé comme domestiques, cuisinières ou gardes d'enfants. Ce ne sont pas des emplois rémunérés mais réalisés en échange de services en nature (logement, nourriture et vêtements). Travaillant dans des maisons de famille, elles sont restées cantonnées à l'espace de la maison. Edna, Maria et Otávia allaient faire les achats mais elles ne les payaient jamais car la patronne venait les régler à la fin du mois.

Chez les « parties de rien », la rupture s'est davantage concrétisée lorsqu'elles se sont mariées puisqu'elles ont pu alors fonder leur propre foyer, mais Edna et Maria n'ont pas accédé pour autant à la gestion de l'argent car leur mari ne rapportait au foyer que de la nourriture. Elles ont finalement commencé à gérer de l'argent lorsqu'elles se sont séparées de leur mari en prenant en charge leurs enfants par leur propre travail.

Contrairement aux femmes du groupe des « colons », il apparaît chez les « parties de rien » une forte capacité à organiser le temps et l'espace, en personnes citadines adaptées au milieu urbain. Ainsi, Otávia se meut-elle parfaitement dans cet espace public du commerce avec l'utilisation et la gestion de l'argent. Très observatrice lorsqu'elle se déplace en ville, elle sait analyser les affiches devant les supermarchés pour dire si, réellement, c'est le produit le moins cher ou si l'autre magasin en face vend moins cher.

Un élément de la trajectoire est commun au groupe des « colons » et au groupe des « parties de rien » : l'achat du terrain se fait par prestations[15] puis les personnes construisent elles-mêmes leur maison sur une durée très longue. Otávia nous décrit ainsi son effort :

> *Parce que la maison, tout, on a pris 15 ans pour faire cette maison parce que tout c'était tout pour acheter un kilo de ciment, un kilo ! Un sac de ciment, nous achetions un mètre de sable, nous achetions comme ça par petits bouts.*

4. Les structures de participation à l'école de la vie

Des activités comportant une exigence numérique et calculatoire sont apparues dans les propos de toutes les femmes. Les activités plus courantes sont liées à la gestion du budget domestique et aux achats au supermarché.

La méthode de récit de vie conduit toutes les femmes à évoquer la participation de personnes de leur entourage dans la maîtrise des situations relatives à l'argent. Les femmes issues des colonies mentionnent leurs parents dans leur enfance puis leurs beaux-parents après leur mariage, tandis qu'à propos de la même période, c'est la patronne qui est présente dans les récits des femmes « parties de rien ». À leur arrivée en ville, les femmes des colonies s'appuient sur des membres féminins de leur famille proche. Plus tard, les femmes des deux trajectoires sociales évoquent la participation de leur mari et de leurs enfants.

Ainsi, une trajectoire sociale donnée rend-elle plus probables certaines structures de participation[16]. C'est ce constat que nous allons étayer à présent en présentant les systèmes de participation relatifs aux différents membres de l'entourage.

4.1. Observer et écouter sa mère

Les femmes rapportent toutes dans un premier temps qu'elles ont appris par elles-mêmes. Elles expriment un apprentissage sous forme naturelle pour les femmes issues des colonies : « *Je ne sais pas, je suis déjà née comme ça…* » ou sous une forme contrainte pour les femmes « parties de rien » : « *Ben c'était obligé.* »

Ainsi, pour Marina (C), savoir gérer un budget est une qualité féminine évidente, réinvestie de mère en fille. Lorsqu'on lui demande comment elle a appris à gérer son budget, elle évoque la reproduction du modèle maternel observé. Le savoir-faire reste indissociable du corps (Lahire, 1993, p. 41) :

> *Oui mais ma mère, on savait, ma mère… hein, on la voyait compter, on la voyait tout garder, hein. Et faire des économies parce que ma mère aimait beaucoup faire des économies. Rien jeter, rien jeter par les fenêtres !*

15. Le terme *prestação* est connu et employé par les femmes interrogées pour désigner un règlement relatif à un emprunt à payer à échéance.
16. Dans la suite de ce texte, pour marquer l'importance de la trajectoire sociale, nous associerons la lettre C aux prénoms des femmes issues des colonies et les lettres PR à celles « parties de rien » sur le plan économique.

Marina nous explique ensuite que son mari lui confiait son salaire en lui laissant la responsabilité d'administrer l'argent :

> *Je faisais les comptes, il me donnait l'argent parce qu'il disait que l'argent dans ma main faisait plus de bénéfice que dans sa main* [rires].
>
> *— Ah et pourquoi ce serait comme ça, à votre avis ?*
>
> *— Parce que nous (les femmes) on sait économiser, on sait…*

Avec constance, les femmes brésiliennes des colonies savent donc faire ce que l'on attend d'elles[17]. Bourdieu (1982, p. 61) exprime ainsi ce constat de la magie des assignations sociales :

> « Deviens ce que tu es » […] Tous les destins sociaux, positifs ou négatifs, consécration ou stigmate, sont également fatals – je veux dire mortels – parce qu'ils enferment ceux qu'ils distinguent dans les limites qui leur sont assignées et qu'ils leur font reconnaître.

L'absence des parents chez les femmes « parties de rien » ne les situe pas dans l'héritage des assignations sociales portées par l'observation. Confrontées à de difficiles conditions matrimoniales, elles ont, en effet, été contraintes de prendre en charge leurs enfants. Aussi, Maria (PR) cherche-t-elle aujourd'hui à transmettre ces valeurs à ses enfants dans un effort de prévention contre les comportements dépensiers : « *Comme j'enseigne à mes enfants : si vous ne cachez pas et vous ne gardez pas, vous n'allez jamais rien avoir* […] *J'ai enseigné cela à chacun* [de mes enfants]. *S'ils ne le font pas, c'est leur problème, mais j'ai enseigné.* »

Avec la transmission explicite des valeurs, nous observons une nouvelle forme d'enseignement : l'affirmation d'un principe mais surtout des conséquences objectives d'une action non conforme. Il s'agit alors de responsabiliser les enfants non plus par tradition transgénérationnelle mais en leur faisant admettre qu'ils sont les « auteurs de leur vie[18] ».

4.2. Être instruite par sa patronne ou par son père

Ne pas savoir lire, écrire et compter définit pour les femmes interrogées elles-mêmes leur appartenance à leur classe sociale. Otávia (PR) explique ainsi le fait qu'elle a longtemps travaillé sans salaire et sans droits : « *parce que nous*[19]*, on ne sait pas lire, on ne sait pas. La personne qui ne sait pas lire, elle ne sait rien, hein, elle est ignorante, hein.* »

Aussi Edna (PR) est-elle reconnaissante envers sa patronne qui lui a appris à écrire les nombres en chiffres et à dénombrer. Edna nous décrit ci-dessous un dispositif didactique fondé sur le dénombrement d'une collection de grains de *feijão* et la représentation du nombre en dizaines et en unités. Chaque tas de

17. Comme d'autres femmes dans le monde (Guérin, 2000).
18. Ce type de propos de dévolution caractéristique des sociétés industrielles est analysé par Martuccelli (2004, p. 490).
19. On remarquera ici l'emploi des pronoms « nous » et du « on ».

10 grains de *feijão*[20] est remplacé par un grain de riz. Edna indique la visée finale de cette activité, l'intériorisation de la représentation : « *J'ai commencé à faire ça avec ma tête.* »

Veira (C) bénéficie également d'une forme scolaire d'apprentissage grâce à son père, lui-même instruit au service militaire, mais sans explicitation, semble-t-il, contrairement à Edna, du concept de dizaine, au fondement de la numération en base 10[21].

Ces différences sont aisément perçues en mettant en vis-à-vis les deux extraits :

Edna (PR) apprend avec sa patronne un système de représentation du nombre fondée sur le passage à la dizaine. Elle relève la ritualisation quotidienne de cet enseignement.	**Veira (C) apprend la comptine numérique avec son père. Elle relève le caractère général de cet apprentissage et la régularité de la comptine numérique.**
Elle mettait un (grain de) feijão *comme ça et moi je devais compter, vous savez, 1-2-3-4-5-6 là après je devais apprendre, après de 10 à 20 je changeais pour le grain de riz. Du* feijão *tu passes au riz* […] *Et maintenant le 21 ? Mais bon, maintenant tu tires le grain de* feijão *ici et tu mets derrière ces deux autres grains pour voir combien ça fait.* *Je faisais avec le modèle, et là j'ai commencé à faire ça avec ma tête* […] *Je devais apprendre tous les jours. Elle me prenait de 3 à 4 h. Une heure, elle a été très bonne pour moi, vous savez.*	*Le père nous a enseigné. Il a enseigné l'ABC comme ils disent. Il disait comme ça, si vous connaissez l'ABC, vous savez toute la lettre* […] *Et les nombres aussi.* ***— Il vous a enseigné aussi les nombres?*** *Les nombres aussi.* *Il nous a enseigné à compter jusqu'à 50.* *Après, de là… il a dit que après de là vous allez savoir comment vous allez compter. Et de là, on a continué.*

Outre les différences entre les propriétés mathématiques de ces deux systèmes didactiques, nous remarquons que la patronne d'Edna articule le geste, l'oral et l'écrit, contrairement au père de Veira. De plus, la ritualisation mise en avant par Edna révèle l'importance d'un engagement autant affectif que didactique.

4.3. Se repérer avec l'aide de sa belle-sœur ou de sa patronne

La perte et la reconquête des repères à la ville ne sont évoquées que par les femmes issues des colonies, déjà mères de famille à leur arrivée. Le monde de la colonie était celui de la proximité. À la ville, les achats sont, par contre, une expérience émotionnelle de *pesquisa* (recherche) permanente. Ainsi, Veira (C) exprime la grande difficulté de devoir regarder, acheter une chose ici et une chose là : « *Je n'avais jamais fait de courses* […] *Je trouvais tout différent, après j'ai dû m'adapter. Car là-bas*[22]*, c'était tout ensemble, ici non tu dois aller dans différentes*

20. Haricot de consommation générale dans l'alimentation des Brésiliens.
21. L'explicitation du concept de dizaine fonde la technique d'addition. L'enseignement du dénombrement par la comptine numérique reçu par Veira ne prépare donc pas une approche calculatoire du nombre.
22. « Là-bas », c'est-à-dire « à la campagne ».

maisons. J'ai pris du temps pour m'habituer. » Elle évoque la difficulté à se repérer dans les supermarchés parmi les produits, difficulté liée aussi au fait de ne savoir ni lire ni écrire : « *La répartition de ces choses, on doit savoir lire, on doit faire de tête*[23], *seulement tu ne sais pas si ce riz, c'est le meilleur ou non, moi je prenais n'importe lequel de ceux qu'il y avait là-bas.* »

Pour les femmes parties de rien, engagées encore enfants dans un travail de domestique, l'orientation dans les arénas commerciales est relative à l'exécution d'une tâche d'achat pour le patron. C'est alors l'employeur qui dote éventuellement son employée d'un moyen efficace de repérage des produits souhaités.

Deux structures de participation différentes sont observées et nous retrouvons ici Veira et Edna. Dans le cas de Veira (C), le repérage a lieu dans le magasin, tandis que pour Edna (PR), la patronne associe le mot écrit du produit souhaité à un nombre écrit en chiffre et matérialisé par autant de grains[24]. Ces deux structures de participation illustrent la différence introduite par Greenfield et Lave (1982) entre le façonnage dans lequel le maître intervient dans l'accomplissement de la tâche et l'étayage dans lequel le maître organise les difficultés des tâches. Nous mettons ci-dessous en vis-à-vis les propos de ces deux personnes :

Veira (C) se rend dans le magasin avec sa belle-sœur et apprend « par les yeux ».	**Edna (PR) se rend seule au magasin munie d'une consigne donnée par écrit.**
Mais je n'allais pas toute seule, il y avait ma belle-sœur qui venait avec moi. C'est parce qu'elle savait déjà. Elle était ici il y avait déjà quelques années, hein ? Alors elle disait : « Non, ce n'est pas comme ça, c'est ici, et celui là-bas, là-bas c'est la pharmacie, là-bas », c'est ce qu'elle me disait.	*Elle* [ma patronne] *m'enseignait comme ça oh elle prenait ces sacs de* feijão […] *et là c'était écrit, riz, elle me demandait de prendre ces choses (le* feijão, *le riz). « Alors fais bien attention ici y a 2, ici y a 3, ici y a 1 ». Et là qu'est-ce que je faisais ? Je devais utiliser ces grains de riz, le papier du calcul alors parce que sinon je ne savais pas ce que c'était le 1, ce que c'était le 3. Et là j'ai commencé à apprendre.*

Les différents systèmes de représentation du nombre mis au point par la patronne d'Edna garantissent un partage du travail entre l'employée et l'employeuse dans une structure de participation originale : l'écrit permet la formulation de la consigne par la patronne en garantissant sa bonne exécution par l'employée. Ainsi, tout en étayant une conceptualisation du nombre, le système mis en place garantit une utilisation fonctionnelle du nombre.

23. « Faire de tête » signifie ici « reconnaître perceptivement ».
24. Selon le dispositif exposé dans la partie précédente.

4.4. Collaborer avec son époux

Qu'elles appartiennent au groupe des « colons » ou au groupe des « parties de rien », les femmes interrogées distinguent trois affectations de l'argent gagné : la nourriture, les paiements des prestations et les économies. Toutes ces personnes créent alors un espace intermédiaire représentant de façon externe leurs intentions et leurs priorités face à la sollicitation de l'environnement. Le fractionnement de l'argent dans des boîtes est commun à toutes les personnes interrogées à l'exception de Marina (C). Une partie des sommes possédées est ainsi affectée matériellement à un besoin donné. Ces manipulations de la monnaie et l'absence de calculs écrits privent en partie l'argent d'une propriété spécifique : la fongibilité, c'est-à-dire l'interchangeabilité des avoirs monétaires (Blanc, 2008).

Pourtant, trois femmes, Veira (C) issue d'une colonie, Maria et Otávia (PR) arrivées très tôt à la ville, bénéficient des compétences en calcul écrit de leur mari pour faire les comptes. Veira (C) dispose à présent d'une liste écrite qui représente les achats du *rancho* ainsi que la durée de consommation associée. Cet instrument permet d'envisager des variations dans ses dépenses tout en les contrôlant :

> — ***Vous vous êtes habituée à faire le* rancho**[25]***?***
>
> *Oui, oui, en faisant le* rancho*... on faisait des listes. Le jour que tu veux, tiens regarde tel jour du mois j'ai dépensé tant. J'ai acheté tant, ça a donné pour tant de jours. Alors tout doit être comme ça...*

Mais c'est son mari qui effectue cette tâche sans transfert de cette compétence à son épouse :

> — *Mon mari sait lire, sait écrire et lui a suivi un cursus au service militaire* […].
>
> — ***Il ne vous a pas enseigné?***
>
> — *On n'avait pas le temps.*
>
> — ***Et qui c'est qui notait dans le* caderninho**[26]***?***
>
> — *Qui notait? C'était lui.*

Otávia (PR) nous exprime à la fois son admiration et son observation de l'activité mathématique de son mari sans qu'elle remette pour autant en question le partage des tâches : « *Il n'a pas étudié, mais en mathématiques il était merveilleux en mathématiques. Alors quand il faisait ses comptes, je demandais, je prêtais grande attention.* »

25. Le *rancho* est un achat de produits alimentaires en gros, le plus souvent mensuel. Cette pratique, mise en place pendant la période inflationniste qu'a connue le Brésil, s'est maintenue à Porto Alegre dans la classe populaire.
26. Mot signifiant « petit cahier ».

Que ce soit par une fréquentation un peu plus longue de l'école, par des compétences acquises dans des emplois à l'extérieur ou encore au service militaire, les maris peuvent donc être des sources d'évolution des pratiques domestiques par l'introduction des calculs et des prises en note sous forme de listes de toutes les dépenses. Ainsi, le budget peut-il être géré par rétroaction, par acquisition de l'information sur les dépenses effectives de la période antérieure et non plus par la seule prévision. Cependant, de même que dans le cas de Veira (C), le mari introduit un système de notation et demande seulement à sa femme de s'y associer, les maris de Maria et d'Otávia (PR) accomplissent les calculs sans transfert de compétence.

5. Quelques remarques conclusives

La méthode des récits de vie a été mise en place auprès de femmes brésiliennes peu scolarisées et l'expression populaire « école de la vie » a été transposée dans la catégorie scientifique de « structures de participation ». En effet, les récits recueillis nous permettent d'envisager au-delà d'un apprentissage « tout seul » différentes structures de participation sociale. Celles-ci varient selon les trajectoires sociales des femmes, selon qu'elles sont issues d'une colonie ou qu'elles ont quitté la campagne encore enfants.

Les femmes nous racontent surtout les événements liés à des personnes significatives de leur vie tels le mari ou la patronne ou encore le groupe d'appartenance. Les structures de participation apparaissent alors comme des « zones potentielles » qui peuvent dépasser les statuts et les rôles sociaux des personnes en présence. Pourtant, le possible n'est pas le nécessaire. Par exemple, Verònica (C), arrivée tardivement à la ville, nous raconte l'absence de soutien de ses patrons. Elle doit mémoriser par cœur les messages des correspondants au téléphone :

> *J'ai perdu beaucoup de bon temps dans ma vie parce que si je savais lire depuis petite, j'aurais eu une meilleure vie pour survivre, vous savez* […] *Au début, il* [le téléphone] *sonnait. Je courais dans ma chambre. Je ne savais pas mettre dans ma tête ce qu'ils me disaient. J'ai eu beaucoup de travail au départ, tellement de travail !*

Les récits de vie des personnes sont donc non seulement caractérisés par les trajectoires sociales, par les structures de participation évoquées mais également par l'évolution de ces structures. Or ce dernier aspect apparaît problématique : en effet, si certaines femmes nous disent avoir été attentives aux savoir-faire mathématiques d'autrui, aucune d'elles n'a « passé le pas » d'une effectuation autonome. Pourtant, au moment où nous les rencontrons, elles ont pris la décision d'une alphabétisation mathématique. Comment ces personnes pourront-elles entrer tardivement dans des formes didactiques proches de l'école ? C'est la question qu'ont soulevée nos travaux ultérieurs[27].

27. Ces travaux sont en cours de rédaction dans le cadre d'une thèse de doctorat de psychologie.

Bibliographie

Beaud, S. (1996). « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'entretien ethnographique », *Politix*, vol. 9, nº 35, p. 226-257.

Blanc, J. (2008). « Usages de l'argent et pratiques monétaires », *Working paper 2008-3*, Laboratoire d'Économie de la Firme et des Institutions, Université Lumière Lyon 2, <http://www.ideas.repec.org/p/hal/journl/halshs-00278345_v1.html>, consulté le 30 mars 2012.

Bourdieu, P. (1982). « Les rites comme actes d'institution », *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 43, p. 58-63.

Bourdieu, P. (1986). « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, nºs 62-63, p. 69-72.

Brumer, A. (2004). « O gênero e agricultura : a situação da mulher na agricultura do Rio Grande do Sul », *Revista Estudos Feministas*, vol. 12, nº 1, p. 205-227.

Colbari, A. (1997). « Familismo e ética do trabalho : o legado dos imigrantes italianos para a cultura brasileira », *Revista Brasileira de Historia*, vol. 17, nº 34, p. 53-74.

Da Matta, R. (1985). *A Casa & A Rua-Espaço, Cidadania, Mulher e Morte no Brasil*, Sao Paulo, Brasiliense.

Delbos, G. et O. Jorion (2009 [1984]). *La transmission des savoirs*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'Homme.

Durham, E.R. (1973). *A Caminho Da Cidade, A vida rural e a migração em São Paulo*, São Paulo, Editora Perspectiva.

Filloux, J.C. (2005). *Analyse d'un récit de vie : l'histoire d'Annabelle*, Paris, Presses universitaires de France.

Greenfield, P.M. et J. Lave (1982). « Cognitive aspects of informal education », dans D. Wagner et H. Stevenson (dir.), *Cultural Perspectives on Child Development*, San Francisco, Freeman, p. 181-207.

Guérin, I. (2000). *Pratiques monétaires et financières des femmes en situation de précarité. Entre autonomie et dépendance*, Thèse de doctorat non publiée, Université Lumière Lyon II.

Lahire, B. (1993). *La raison des plus faibles : rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, Presses universitaires de Lille.

Lave, J. (2009). « Fait sur mesure », *Techniques et Culture*, nº 51, p. 180-213.

Lave, J. et E. Wenger (1991). *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*, New York, Cambridge University Press.

Martuccelli, D. (2004). « Figures de la domination », *Revue française de sociologie*, vol. 45, nº 3, p. 469-497.

Masagao Ribeiro, V. et A. Batista (2006). *Éducation des adultes et développement*, <http://www.iiz-dvv.de/index.php ?article_id=184&clang=2>, consulté le 31 mars 2012.

Matusov, E. (1998). « When solo activity is not privileged : The participation and internalization models of development », *Human Development*, nº 41, p. 326-349.

Oliven, R.G. (2002). *A Antropologia dos Grupos Urbanos*, Petrópolis, Ed. Vozes Ltda.

Rogoff, B. (1995). « Observing sociocultural activities on three planes : Participatory appropriation, guided appropriation and apprenticeship », dans J.V. Wertsch, P. Del Rio et A. Alverez (dir.), *Sociocultural Studies of the Mind*, Cambridge, CUP, p. 139-164.

Rogoff, B. *et al.* (2003). « Firsthand learning through intent participation », *Annual Review of Psychology*, nº 54, p. 175-203.

Velho, G. (1999). *Individualismo e Cultura : Notas para una antropologia da Sociedade Contemporânea*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF Éditeur.

Chapitre 11

L'accompagnement éducatif

de l'adolescent à partir d'une démarche autobiographique en milieu scolaire : un projet innovateur

Johanne Cauvier

L'adolescent construit son identité à travers des interactions humaines, et plus particulièrement avec des adultes. Durant l'adolescence, cette mise en forme de soi comme autoconstruction continue du *Je* par le *Je* est une période sensible. Elle est le résultat d'une nécessaire redéfinition de son identité à partir de nouveaux rapports sociaux qui mettent en tension le rapport à soi et le rapport à l'Autre. Afin d'orienter cette construction identitaire, un accompagnement éducatif à l'adolescence est souhaitable. Cependant, comment penser l'accompagnement éducatif scolaire de l'adolescent d'un point de vue développemental ?

Une démarche autobiographique, démarche liée à la formation des adultes dans le cadre de l'éducation permanente, a été expérimentée auprès de 27 adolescents de 5e secondaire dans le cadre du cours optionnel « Formation de la personne » et a fait l'objet d'une recherche doctorale. La démarche autobiographique auprès d'adolescents se définit comme une approche socioconstructiviste dont les visées de production de connaissances et de formation sont liées à la recherche-formation valorisant épistémologiquement la notion d'expérience personnelle et sociale et mettant en évidence la façon dont la construction identitaire des adolescents se forme et s'enrichit dans l'action à travers des situations concrètes, des événements existentiels. La recherche démontre que la démarche autobiographique requiert à la fois des exigences pour l'enseignante-chercheuse et une vision holistique de l'éducation. Penser le passage de l'adolescence à partir de l'articulation du psychique et du social dans une institution scolaire, c'est penser autrement l'adolescence et le renouveau éducationnel.

Dans ce présent texte, nous voyons brièvement ce qu'est l'action éducative et la relation formative dans la construction identitaire. Nous poursuivons avec les exigences du métier d'éducateur-formateur dans une démarche autobiographique et l'engagement social de l'enseignant comme voie d'un renouveau éducationnel. Nous montrons ensuite que la démarche autobiographique, dans un contexte scolaire, engendre un changement de paradigme et nous présentons pour finir quelques données relatives aux apports de l'écriture dans le cheminement, la compréhension et l'affirmation de soi des adolescents.

1. Vers quelle action éducative ?

La famille et l'école sont des milieux importants de transmission de valeurs tels le sens des responsabilités, l'autonomie, l'intégrité, la solidarité et la compassion. Comme le souligne Demers (2008), si ces espaces sociaux abandonnent ce pouvoir de transmission, les valeurs viendront d'ailleurs et ne répondront pas nécessairement aux besoins des jeunes d'aujourd'hui. Il importe donc, dans le milieu scolaire, de chercher des synergies qui permettront à l'enseignant d'assurer les deux missions fondamentales et structurantes de l'école, soit la mission instructive (savoir et savoir-faire) et la mission éducative (savoir-être et savoir-vivre ensemble) afin d'aider l'élève à développer un savoir-agir qui lui sera indispensable pour faire face à la complexité et à l'imprévisibilité de la vie. Mais comment peut-on voir l'action éducative ?

L'action éducative est tributaire de l'intention qui la guide et du désir qui émerge chez l'enseignant dans le rapport à l'autre. Au-delà des savoirs et des savoir-faire que l'enseignant transmet, ce dernier s'inscrit personnellement et professionnellement dans un réseau relationnel où le rapport à soi et à autrui est en jeu. Dans une perspective éthique, cela exige la reconnaissance interpersonnelle des sujets comme acteurs capables d'initiatives dans le monde, et cette reconnaissance requiert la promotion mutuelle de l'estime de soi et la reconnaissance de l'autre.

L'éducateur se définit comme celui qui rappelle la valeur fondamentale de la personne et son droit à l'estime de soi dans toutes ses relations (de Villers, 1994). La tâche de l'éducation est de se centrer sur le sujet apprenant pour rendre possible son engagement dans un processus de recherche, c'est-à-dire de présenter une matière à partir d'interrogations suffisamment significatives pour que l'élève se trouve inscrit dans un projet qu'il pourra faire sien. Ce modèle pédagogique demande que l'enseignant soit lui-même un chercheur. Il personnalise ses actions et devient une personne-ressource qui accompagne et facilite la démarche de recherche-formation conduite par l'apprenant. C'est ainsi que l'accompagnement éducatif va jouer un rôle clé dans la construction de l'individualité d'un jeune.

L'éducation comprend l'action qui se réalise dans diverses activités dont la visée éthique est de permettre au sujet d'apprendre à se faire reconnaître par soi-même (« je peux ») et par autrui (« tu peux »). Cependant, cette affirmation

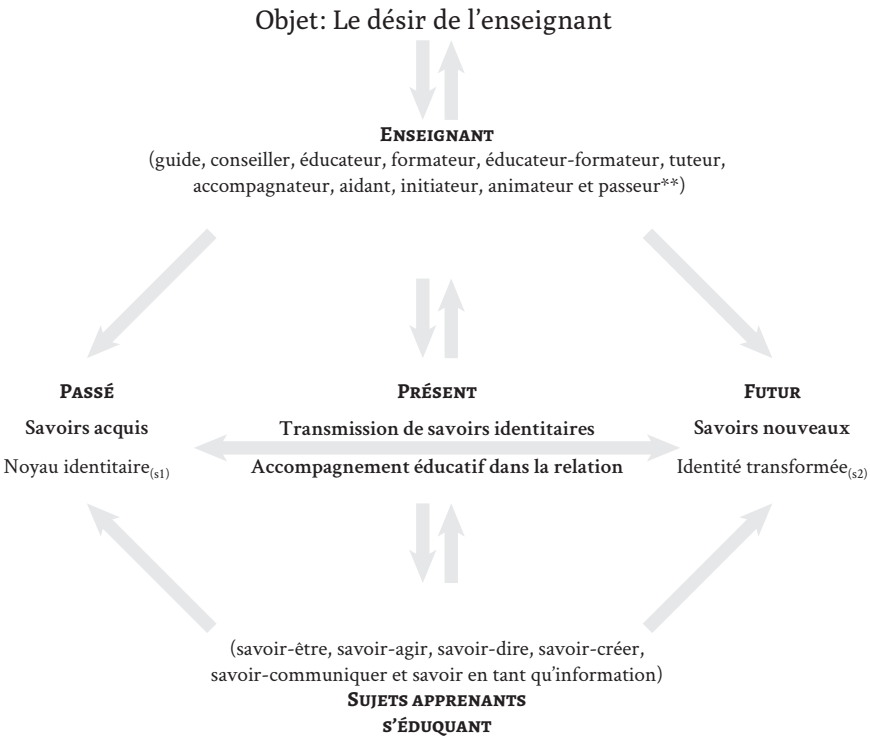
de soi est dialectique en ce qu'elle appelle non seulement la reconnaissance de soi par l'autre, mais aussi de l'autre par soi-même. L'autre appelle le mouvement de la sollicitude pour autrui et s'inscrit dans un monde commun dont l'institution est le garant de ce que chacun a valeur d'autrui pour soi et de soi pour autrui.

2. La relation formative dans la construction identitaire

Dans la visée de soi-même, du souci de soi pour soi, il existe des recherches et des pratiques d'intervention qui prennent pour objet la dimension identitaire du sujet. L'estime de soi, dans le processus d'apprentissage, trouve une place dans le récit autobiographique. Ce dernier offre au sujet la possibilité d'accéder à son historicité et de se réapproprier le sens global de son existence par une construction narrative accompagnée. Cette approche a une valeur heuristique et formative. De Villers (2002) mentionne que le champ des pratiques éducatives possède un atout face à la question de l'ouverture du désir, puisqu'il permet de déployer la dimension affective et de traverser ce registre pour l'ouvrir à celle du savoir. Le sujet, dans l'action éducative considérée du point de vue éthique, n'est pas le bénéficiaire d'un savoir transmis, mais le sujet de l'acte en lequel s'accomplit l'action éducative. C'est en la personne de l'éduqué que peut être située la dimension essentielle de l'action éducative, à savoir comme sujet capable de répondre de lui-même. Pour ce faire, l'éducateur inscrit au cœur de sa relation avec l'éduqué la limite absolue de son intervention.

Dans l'action éducative, la construction du sujet consiste en un travail de transfert. Le désir du sujet prend forme au cœur de la relation avec l'enseignant et des savoirs enseignés. L'enseignement présente une relative incomplétude pour que l'apprenant s'engage dans le processus de construction de savoirs qui fait sens pour lui. Pour ce faire, l'enseignant ne s'identifie nullement à une position de vérité totalisante. Il participe à un mouvement qui est habité par la vie. Afin d'illustrer notre façon de comprendre l'accompagnement éducatif de la construction identitaire des adolescents (voir la figure suivante), nous nous sommes inspirées du tableau conçu par de Villers (2002, p. 120) et intitulé « Graphe de la relation de formation » et de l'atelier « Mobiliser ses ressources cognitives pour apprendre » de Desmarais (2006).

Pour le ou les sujets apprenants, c'est en osant se décentrer par rapport aux événements constitutifs de leur identité et en les remaniant par l'accueil de nouvelles références qu'ils vont s'engager dans un processus d'apprentissage, comprendre la part singulière de leur quête, celle inscrite dans l'histoire de leur génération, de leur culture et de leur parcours social. Cela demande aussi une intention et un désir du ou des sujets à s'investir dans une relation signifiante avec l'enseignant dont l'art consiste en la transformation de ce transfert sur sa personne en un transfert de travail.



Dans ce schéma, nous retrouvons la fonction essentielle de l'enseignant en lien avec les savoirs acquis du ou des apprenants sur leur vie, savoirs constituant la base d'appui de l'identité (S_1) du ou des sujets apprenants et les savoirs nouveaux (S_2) offerts dans la formation. L'enseignant présente un corpus de savoirs signifiants afin de susciter le désir du ou des sujets apprenants. Ce corpus, choisi par l'apprenant ou les apprenants, concerne différentes facettes du développement humain tels la relation parentale, le rang familial, des outils de connaissance de soi, etc., en fonction du développement de différents savoirs, c'est-à-dire des savoir-être, savoir-agir, savoir-dire, savoir-vivre ensemble, savoir-créer et savoir en tant qu'information. L'apprenant ou les apprenants s'appuient sur ces savoirs signifiants pour augmenter leurs savoirs sur eux-mêmes, les autres et le monde, voire modifier leurs structures sociocognitives.

* Inspiré de de Villers (2002) et de l'adaptation qu'en a fait Desmarais (2006).
** Inspiré du tableau des figures types d'accompagnement biocognitif de Gaston Pineau (1998, annexe 1).

L'accompagnement éducatif se joue dans le rapport entre le sujet en formation et son objet de quête. Pour ce faire, l'enseignant met en jeu son propre désir de savoir afin qu'un signe de reconnaissance s'échange dans la relation formative et autorise ainsi le sujet à y engager son propre désir.

Pour de Villers (2002), s'il est vrai que le sujet apprenant s'appuie sur l'enseignant, c'est cependant en étant distinct de lui que le sujet peut opérer. Ainsi, c'est le sujet qui s'attribue un trait donné par l'autre, ou qu'il se reconnaît dans ce trait, ou encore qu'il s'assigne un trait idéal comme projet de soi. Enfin, c'est à partir du sujet non identique à soi que s'appuie l'enseignant pour produire

un effet de formation-transformation identitaire. Ce modèle d'accompagnement éducatif dans le domaine de l'existentiel s'appuie sur les ressources du sujet souhaitant s'engager dans un processus d'apprentissage de nouveaux savoirs.

Un accompagnement à la mise en forme de soi s'accomplit lors d'une démarche autobiographique. Travailler la vie comme mission collective à accomplir ou travailler la vie comme œuvre personnelle à produire présagent de « l'intérêt heuristique d'un croisement entre les histoires de vie comme art singulier formateur d'existence et l'accompagnement comme art de participation à des mouvements d'ensemble » (Pineau, 1998, p. 7). Pour envisager un avenir, il est impossible, pour tout être humain, d'occulter la mémoire de ce qui a été. Comme le mentionne Le Grand (1998, p. 135) : « Pas de projet sans anamnèse, d'avenir sans retour sur le passé. » À l'instar de Le Grand, nous pensons que des éléments qui ont pu être cachés jusqu'ici dans la vie d'un être humain peuvent, à travers la démarche autobiographique, trouver une forme d'expression légitime.

3. Les exigences du métier d'éducateur-formateur dans une démarche autobiographique

L'accompagnement d'une démarche autobiographique comporte un ensemble d'exigences. Nous verrons ce qu'implique la création de conditions favorables à l'accompagnement dans la démarche autobiographique et les exigences quant aux qualifications nécessaires pour les formateurs.

Pour Honoré (1992), être présent est une notion complexe puisqu'elle nécessite une double attention : attention aux autres et attention à soi. L'attention se caractérise toujours par une démarche hors de soi, vers ce qui n'est pas soi, mais aussi vers soi-même attentif, donc sur sa propre ouverture au monde. Il s'agit de trouver un équilibre entre le repli sur soi et l'oubli de soi. La présence attentive à l'autre convoque sa propre capacité à porter son attention.

Produire un récit de son histoire, c'est s'exposer aux regards et à l'écoute des autres. L'enjeu du besoin de reconnaissance est au cœur de la vie relationnelle. En socialisant son récit dans un groupe, le sujet éprouve le sentiment d'une prise de risque considérable, risque de ne pas être accueilli et donc d'être rejeté, mais il a également conscience de l'occasion qui lui est offerte d'acquérir une meilleure connaissance de soi, de l'autre et du monde, de prendre conscience qu'il est possible de voir les événements et les expériences de vie sous plusieurs angles et de découvrir que les vérités demeurent partielles et fragiles, qu'elles dépendent des perspectives, des cadres de référence avec lesquels nous les examinons. Ainsi, la connaissance de soi est en constante évolution et son élaboration est intimement liée à la qualité relationnelle avec les autres. Par conséquent, la disposition d'accueil est essentielle dans l'agir en formation.

Dans une perspective d'accompagnement, l'accueil se vit sur le mode de l'ouverture. Chacun renouvelle ainsi la compréhension qu'il a de lui-même sans perdre sa singularité, ce qui lui permet de découvrir ses possibilités et ses savoirs. Également, une des tâches majeures pour le chercheur-formateur est de créer

les conditions favorables pour l'engagement des participants dans une posture qui autorise l'engagement de l'autre dans la démarche. Pour ce faire, le chercheur-formateur incarne, par son comportement, les attitudes requises pour établir une communication authentique. Il donne le ton pour inviter les participants à présenter à leur tour les conditions nécessaires pour qu'une parole porteuse de sens puisse se risquer dans l'espace de formation. Il est attentif à toute prise de pouvoir sur l'autre par imposition d'une interprétation du récit, repère et arrête les dérapages. Le chercheur-formateur injecte un souffle, initie un mouvement, une dynamique. Pour certains théoriciens, les principes directeurs dans l'accompagnement s'appuient sur l'apprentissage authentique de Rogers (1972), soit la confiance fondamentale, le contact avec les problèmes de l'accompagné, l'authenticité de l'accompagnateur, l'acceptation et la compréhension, et l'utilisation des ressources disponibles.

Le travail de la démarche autobiographique se caractérise par une coconstruction de savoirs relatifs à la manière dont chaque participant prend forme et donne forme à sa vie. Chacun et chacune, dans la rencontre de soi et de l'autre, constituent la possibilité d'un espace collectif de construction de savoirs dans un mode de coaccompagnement. Josso (1998, p. 278) souligne que :

> Cheminer avec les autres passe donc tout autant par un savoir-cheminer avec soi, en quête de son savoir-vivre en sachant que chaque rencontre sera l'occasion de parfaire ou d'infléchir, voire de transformer ce qui oriente notre être-au-monde, notre être-dans-le-monde, notre être-avec-le-monde dans un paradigme de la fragmentation, de l'ouverture à l'inconnu, dans la convivance avec soi, avec les autres et avec les univers qui nous sont accessibles. Une quête qui vise à s'éveiller à une existentialité qui ne se satisfait pas des prêt-à-porter sociaux et culturels, capable de reconnaître les enfermements potentiels de toute épistémologie.

L'accompagnement d'une démarche autobiographique pose des exigences aux formateurs en histoire de vie. Pour Dominicé (1996), quatre qualifications sont nécessaires pour les formateurs d'adultes en histoire de vie : une bonne connaissance de soi, une solide culture intellectuelle, une expérience sociale diversiforme et une double orientation pour les acquérir et les entretenir.

L'accompagnement, considéré comme l'art d'une convivance, exige de la part du chercheur-formateur de l'humilité afin de se mettre à la place de l'autre, de prendre le temps nécessaire à la compréhension de l'autre et de se plier aux exigences d'une subjectivité (Josso, 1998). Cette subjectivité évoluera en fonction de l'établissement d'une empathie et d'une confiance mutuelle afin de s'autoriser une interaction interpellante. Cette auteure ajoute que ce n'est qu'à partir du travail du chercheur-formateur sur lui-même dans les qualités de générosité, de patience, de vigilance et de calme mental que ce dernier pourra être en mesure de créer le climat propice à une posture de chercheur et d'apprenant chez les participants à travers ses interactions. L'établissement du contrat de départ, sa reprise et sa renégociation en cours d'interaction sont à considérer comme des moyens de maintenir une vigilance, de fixer des repères de conduite et de jeu.

4. L'engagement social de l'enseignant comme voie d'un renouveau éducationnel

Penser le passage de l'adolescence à partir de l'articulation du psychique et du social dans une institution scolaire, c'est penser autrement l'adolescence et le renouveau éducationnel. La recherche démontre que l'enseignant, par son engagement personnel et professionnel et par la création d'un espace de parole peut, comme adulte, soutenir et accompagner la traversée de l'enfance à l'âge adulte. La démarche autobiographique, comme expérience innovatrice, permet le développement du rapport à soi et du rapport à l'autre. Cet autre est décisif dans la transformation du rapport du sujet à lui-même et à l'autre.

Dans un contexte scolaire, explorer une démarche autobiographique auprès d'adolescents demande de la part de l'enseignant un engagement social afin de « promouvoir l'humain et de construire l'humanité » (Meirieu, 1999, p. 62). L'enseignant assume un rôle nouveau en se mettant à l'écoute des jeunes, en apportant un regard critique, en favorisant la production de connaissances à partir des événements de la vie de l'adolescent, avec le souci de la pertinence sociale, celle d'accompagner le jeune à travers la période de l'enfance pour entrer dans la vie adulte mieux outillé. Avant toute transmission de savoir, avant tout dispositif pédagogique, le désir de la rencontre éducative souhaitée par l'enseignant interfère sur celui des auteurs. Ce désir laisse une empreinte sur leur psychisme. D'une façon inconsciente, l'enseignant transmet des valeurs, des croyances, des façons d'agir et de réagir sur le plan humain. Explorer une démarche autobiographique auprès d'adolescents en construction identitaire demande, de la part de l'enseignant, de travailler sur lui-même pour se connaître et s'accepter lui-même afin que ses paroles, ses actions et ses gestes soient cohérents avec sa pensée profonde.

Pour l'enseignant, explorer une démarche autobiographique auprès d'adolescents, c'est aussi adapter ses ressources en fonction des particularités de la situation ou des particularités sociales, c'est susciter des occasions d'émancipation chez les cochercheurs et c'est créer le désir de coconstruire entre lui et l'auteur, entre lui et les auteurs et entre les auteurs eux-mêmes. L'éducateur-accompagnateur d'une démarche autobiographique joue un rôle qui dépasse l'apprentissage de processus mentaux où l'enseignant aide un élève à mieux agir, contrôler, ajuster et vérifier sa façon de faire et de s'analyser comme personne apprenante dans le but d'acquérir des connaissances relatives à des disciplines scolaires.

Cette recherche a demandé, à l'enseignante-chercheuse, d'être une praticienne réflexive, c'est-à-dire de créer ou d'adapter ses modèles d'intervention ou d'accompagnement à partir des besoins des auteurs, d'examiner l'efficacité de ses interventions dans le but d'améliorer son accompagnement. Dans une démarche autobiographique, l'éducateur qui se donne pour fin l'émancipation des personnes qui lui sont confiées doit être en mesure de promouvoir ce même mouvement à l'égard de lui-même. Les relations humaines représentent un défi,

et, dans un contexte scolaire, il arrive à un enseignant de connaître des problèmes relationnels avec un élève ou encore d'avoir des réactions disproportionnées face aux comportements de certains d'entre eux. Être une praticienne réflexive, pour l'enseignante-chercheuse qu'est l'auteure de ces lignes, c'est essayer de comprendre ce qui se cache derrière ses réactions, être consciente qu'elle aura parfois besoin, à son tour, d'une tierce personne pour l'accompagner dans la compréhension des enjeux de son propre développement. Cela lui demande de l'humilité et un désir de se dépasser pour accompagner les adolescents dans leur construction identitaire. C'est une aventure parfois difficile, mais ô combien passionnante. Vouloir le meilleur de soi-même, c'est aussi vouloir le meilleur de soi pour l'autre. Ainsi, explorer une démarche autobiographique auprès d'adolescents dans un contexte scolaire devient une occasion de formation pour les deux protagonistes.

L'engagement social comme voie d'un renouveau éducationnel amène la question de l'éthique professionnelle. Dans le contexte de cette recherche, pour l'enseignante-chercheuse, conduire un auteur vers la connaissance de soi, c'est reconnaître, à la fois, le peu de poids de son action au regard du jeu complexe des influences psychiques et sociales dans la construction d'un être humain et la responsabilité de son engagement envers l'élève. Le cochercheur a besoin de sentir qu'il peut s'appuyer sur l'enseignante-chercheuse afin de s'engager dans la découverte de lui-même. L'ouverture sur son histoire de vie est un indice de la confiance que développe l'élève envers l'enseignante-chercheuse quant à sa capacité de l'accompagner. L'auteur lui délègue un pouvoir, celui de le conduire vers une plus grande liberté d'être. Il importe, pour l'enseignante-chercheuse, de bien construire cette confiance.

5. La démarche autobiographique dans un contexte scolaire : un changement de paradigme

L'analyse des données permet de voir que dans un contexte scolaire, la démarche autobiographique auprès d'adolescents de 5e secondaire vient chambouler l'élève sur sa façon de penser et de concevoir l'apprentissage. D'une part, introduire des cours sur le développement de l'être humain à partir de questions essentielles liées à l'existence, c'est aller à l'encontre de ce qui se promeut dans les écoles, c'est-à-dire une approche pédagogique davantage axée sur la rentabilité et la performance. D'autre part, promouvoir une démarche autobiographique auprès d'adolescents, c'est changer de paradigme, c'est adhérer à une approche de l'action pédagogique souscrivant au développement de la personne sous tous ses aspects.

Au début de la recherche, certains élèves expriment le « choc culturel » qu'ils vivent. Le commentaire utilisé, en désignant l'enseignante-chercheuse, « *Je pensais vraiment que tu étais folle* » en dit long sur le changement de paradigme entre l'enseignante-chercheuse et des élèves à partir d'une démarche autobiographique. Comme le souligne Pineau (1998), dans cette approche, les discours, les relations et les positions instituées ne sont pas les mêmes.

Au début de la recherche, quelques élèves sont enthousiastes à l'idée de travailler à partir de soi, de construire, au fur et à mesure, les étapes du cours, d'apprendre à se connaître, d'échanger, « *de faire les choses autrement* ». D'autres, cependant, perdent leurs points de repère. Les adolescents de cette recherche sont amenés à choisir, à réfléchir, à écrire, à dialoguer, à socialiser et à développer leur créativité. Boris écrit :

> *Je ne pensais pas que ça serait aussi dur de parler de ce qu'on veut. Ça doit être parce que je suis quelqu'un qui aime que tout soit très clair, que lorsque je fais quelque chose, que je n'ai pas de questions à me poser. Je reste toujours quelqu'un qui a besoin, lorsqu'on me demande de faire quelque chose, de savoir absolument comment le faire. J'ai de la difficulté à agir par moi-même. J'ai besoin de soutien.*

La démarche autobiographique demande un effort pour se construire, un investissement qui n'est pas, de prime abord, facile pour certains participants de la recherche. Dans le contexte de cette recherche, la présence de l'enseignante-chercheuse souscrit au développement de l'élève afin que ce dernier devienne son propre soutien, c'est-à-dire de plus en plus sujet de son existence, de plus en plus responsable de ses choix existentiels. Mathis en prend conscience :

> *Je ne pourrai jamais m'élever au-dessus des autres si je ne me connais pas complètement, si je ne sais pas comment je pense au fond de moi et j'ai réalisé cela depuis cette année ici. L'humain est en perpétuel changement. Le mieux qu'on puisse faire, c'est d'essayer de le comprendre au mieux de sa connaissance* […] *Ce qui me distinguera des autres, c'est ma force à réduire cette souffrance, pour finir par la rendre banale, sans effet sur moi pour que je puisse atteindre mes rêves sans laisser les autres venir tout gâcher.*

L'analyse des données permet de voir que durant la démarche autobiographique, l'élève participe à une épistémologie constitutive de questionnements et de réflexions à rebours. C'est, pour ce dernier, une occasion privilégiée d'apprentissage. De plus, tout au long de son parcours, l'élève découvre ou approfondit l'idée que chaque événement peut se révéler comme une occasion de se construire, de se comprendre et de comprendre autrui. En regardant sous différents angles et d'une façon plus positive ces événements, il apprend progressivement qu'il a du pouvoir sur ses réactions, sur ses émotions et sur la représentation de ces événements. Le jeune développe ainsi une responsabilité vis-à-vis de son existence et de ses actions.

Dans le contexte de la recherche, la démarche autobiographique permet à l'élève de découvrir un autre sens aux événements qui ont ponctué sa vie et de vivre un sentiment d'unification. Comme le démontre l'extrait suivant, la situation d'Ambre demeure relativement inchangée, mais la compréhension de l'événement s'est transformée. Dans la démarche autobiographique, c'est par un nouveau positionnement que les auteurs deviennent capables à la fois d'assumer leur passé et de déterminer leur avenir. Les jeunes réalisent que les situations vécues sont complexes, qu'elles contiennent plus d'un élément et que lorsqu'une difficulté surgit, cette dernière n'appartient pas seulement à l'autre, mais l'inclut

également. Si le fait de se plaindre et de jouer à la victime entretient le cercle vicieux de la souffrance, travailler sur soi et passer à l'action construisent la personne vers un devenir autonome, responsable et consciente de soi et d'autrui. Ainsi, les adolescents de la recherche s'émancipent et se libèrent de tensions. Les propos d'Ambre sont évocateurs :

> *L'écriture m'a vraiment permis de me libérer face à mon père. Je n'ai plus peur de l'affronter, car j'ai découvert son problème de stress. L'écriture m'a aussi permis de remettre mes idées en place dans ma relation et j'en suis plus qu'heureuse. En quatre mois, je trouve que j'ai fait beaucoup de chemin. Je suis passée de la petite fille qui se pogne avec son père à une fille tolérante et compréhensive face à lui* […] *Je suis fière de réaliser qu'il change et qu'il se force pour moi. Moi, de mon côté, je serai de mieux en mieux.*

6. Le rapport à l'écriture autobiographique : cheminement, compréhension et affirmation de soi

Dans cette recherche, l'écriture prend une place importante dans les activités proposées aux jeunes. L'écriture, comme acte, comme mouvement solitaire, place l'élève en action face à sa vie dans le but d'une meilleure compréhension de soi, de l'autre et du monde. Pour certains jeunes de cette recherche, cette démarche personnelle se développe progressivement. Si écrire, pour la plupart des filles, va de soi, pour les garçons, l'exercice est plutôt ardu. Le scepticisme et le syndrome de la page blanche se révèlent des obstacles à la mise en action des auteurs. Marion souligne : « *J'avoue qu'au début, l'écriture, ça ne me disait rien. Je trouvais ça fatigant et inutile, mais au fur et à mesure que j'écrivais, je me rappelais des souvenirs et ça m'a permis de faire le point.* » Une fois l'activité enclenchée et la concentration installée (« *être dans sa bulle* », selon Jade), l'écriture devient une activité agréable, « *une sorte de liberté d'expression et de sentiments* » (Florence). Le temps passe généralement rapidement lorsque le jeune trouve un élan créateur : « *Ah ! Ça a l'air qu'on arrête. Je te dirai donc la suite une prochaine fois* » (Coralie).

Durant les activités d'écriture, chacun va à son rythme. Ce qui importe, c'est de se mettre en action, ne serait-ce que de coucher sur papier les émotions vécues ou les états d'âme du moment. Un des facteurs qui influence le mouvement vers l'écriture est la disposition psychique dans laquelle le jeune arrive en classe. Dans des moments de plénitude, il a davantage le goût d'écrire : « *Un autre petit deux minutes s'offre à moi pour pouvoir discuter avec mon cahier* » (Flavie). D'autres journées, il n'y a vraiment rien à faire. La fatigue, l'état de santé ou l'état d'âme du jeune ralentissent considérablement le mouvement vers l'écriture. Flavie écrit : « *Je n'ai pas eu une belle nuit. J'ai dormi seulement cinq heures. J'ai pleuré beaucoup. J'ai les yeux bouffis et je ne veux pas repenser à ça.* » Certains élèves, comme Flavie, s'excusent même de ne pouvoir continuer l'activité : « *Désolée, le prochain texte sera mieux.* »

Les adolescents sont invités à écrire les émotions ressenties durant les activités d'écriture proposées lors de la démarche autobiographique. Ces émotions peuvent être autant positives que négatives. Plongés dans leurs souvenirs, certains les vivent discrètement dans la classe. Jade écrit : « *Je voulais l'écrire tantôt dans mon cahier, mais je pensais aux mots et aux tournures de phrases à prendre, puis je revoyais les images dans ma tête. Je suis devenue crispée. Les poings fermés. Je suis devenue fâchée et j'ai pleuré parce que je n'en ai jamais parlé.* » Dans cet extrait, il y a, comme le dirait de Villers (1996), un message à la fois porteur d'une souffrance et d'une force du vouloir dire, d'un projet d'exister. Les mots donnent la possibilité d'ouvrir un espace de prise de paroles pour construire du sens à partir d'expériences vécues (de Villers, 1996 ; Pineau, 1998).

Durant l'écriture, l'élève est amené à chercher le besoin non comblé qui se cache derrière l'émotion ressentie ou encore à trouver ce qui enchante la vie dans l'optique d'être attentif à soi. L'expression des émotions demande donc à être comprise. L'analyse des activités d'écriture permet d'énumérer les principaux besoins recherchés par les adolescents de l'étude : besoin de respect, besoin du regard de l'autre, besoin d'être soi et besoin d'autonomie. Cette analyse amène les jeunes de la recherche à s'interroger : « *Ça serait une chose à quoi il faudrait que je pense. Pourquoi ça me dérange* » (Jade). Ces adolescents trouvent parfois des réponses : « *J'aimerais bien que tu* [père] *me dises que tu m'aimes des fois* » (Camille).

Comme le souligne Josso (2003), l'être de cognition est sollicité dans une démarche autobiographique. Les processus d'analyse, de compréhension, d'interprétation et de connaissance sont à l'œuvre dans l'expression de la vie. L'écriture permet de structurer la pensée. Ainsi, une distance se creuse entre ce qui est dit et celui qui le dit (de Villers, 1996). Sans pouvoir mettre des mots sur le processus de changement qu'apporte le travail d'écriture, les sujets de l'étude ressentent un changement, une modification dans leur comportement. Coralie écrit :

> *Après avoir écrit mes quelques pages sur le gars que j'aime, je me sentais beaucoup plus libre. Ça ne me pesait plus autant, tout me paraissait soudainement moins compliqué... moins dur après. Je sais que ça a vraiment changé quelque chose, et je ne dis pas ça pour faire plaisir à quelqu'un. J'ai vraiment constaté que mes réactions n'étaient plus les mêmes, j'étais moins fataliste, moins déprimée... parce que j'avais enfin fait le point sur mes états d'âme, sur tout ce qui se passait. J'ai trouvé le mot que je cherchais. C'était structuré.*

Le dévoilement d'un événement de vie en relation avec autrui peut gêner, rendre mal à l'aise. Pour de Villers (1996), l'expérience de communication interpersonnelle exerce à la fois un pouvoir d'attraction et d'angoisse quant au dévoilement de certains aspects de l'histoire de vie. Élise souligne : « *Je trouve cela dur de parler de ça aujourd'hui. Comme j'ai dit, je trouve que c'est de parler de lui dans son dos* [père] ! » Ces jeunes sont appelés à dépasser leur peur d'être déloyaux, d'être jugés ou d'être critiqués afin d'être davantage eux-mêmes. Ils apprennent à se dépasser, à s'affirmer dans ce qui est fondamental pour eux, à se donner une nouvelle chance de trouver une issue positive à ce qu'ils vivent.

La recherche de sens est proportionnelle au besoin de compréhension. L'analyse des données donne à voir que plus le jeune est désireux de trouver du sens en rapport avec une difficulté, plus il désire approfondir une relation et plus il cherche des façons constructives de comprendre la situation. Il utilise différentes stratégies de résolution de problème afin de répondre à son ou à ses besoins. Il devient le principal acteur de son développement, de ses propres stratégies pour résoudre certaines de ses difficultés. Il donne une direction à ses expériences de vie :

> *J'ai vraiment pris le temps de regarder comment j'agissais avec mon père et vice versa. Aujourd'hui, j'ai plus de facilité à dire à mon père qu'il n'est pas souvent à la maison et qu'il devrait peut-être travailler moins pour prendre du temps avec nous* (Laurine).

L'écriture permet des prises de conscience qui peuvent non seulement se révéler à soi lors de l'écriture, mais aussi lors d'une conversation dans la vie privée. Ce nouveau positionnement entraîne un changement dans le rapport à autrui. Coralie écrit :

> *Le jour après que j'eus écrit dans mon cahier sur ma relation avec lui* [le chum]*, je lui ai parlé et j'étais vraiment bien, calme, autant amoureuse, mais bien structurée cependant. Dès les premiers instants, une ambiance très agréable s'est installée et c'est comme si soudainement, il avait adopté le même état que moi. Ce fut une de nos très belles, si ce n'était pas la plus belle de nos conversations. C'est des petites choses comme ça qui me font réaliser ce que ça* [l'écriture] *m'a rapporté.*

L'écriture permet parfois de réaliser la dynamique développée au cours de sa vie. Gaëlle mentionne : « *Sur le coup du moment, je crois peut-être ne rien ressentir, mais en écrivant, je sens les sentiments que j'ai.* » Écrire, c'est se parler à soi-même, c'est prendre conscience des sentiments réels qui habitent les pensées. Écrire permet de prendre du recul, de se libérer et de s'épanouir. Écrire permet une transformation de soi.

Conclusion

La recherche démontre qu'un enseignant, par son engagement personnel et professionnel et par la création d'un espace de parole peut, comme adulte, soutenir et accompagner la traversée de l'enfance et de l'adolescence à l'âge adulte.

Enfin, comparativement à l'approche biographique éducative auprès d'adultes, l'enseignante-chercheuse, auprès des adolescents, est un modèle d'adulte qui accompagne les jeunes dans la construction de leur personnalité d'adulte. L'enseignante-chercheuse est une passeuse qui intervient dans une période de métamorphose et de transition où l'adolescent est à la recherche d'une figure d'identification adulte pour le guider, le conseiller et l'accompagner dans sa quête

existentielle. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignante-chercheuse est de favoriser une plus grande individuation, une plus grande actualisation de soi, de mettre au service des adolescents ses compétences et sa vision du monde.

Bibliographie

Demers, P. (2008). *Élever la conscience humaine par l'éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Desmarais, D. en collaboration avec M. de Ferrari et J. Audebrand (2006). Atelier « Mobiliser ses ressources cognitives pour apprendre », Comité de liaison pour la promotion des migrants et des publics en difficulté d'insertion (CLP), Texte miméo.

Dominicé, P. (1996). « Enjeux de la pratique des histoires de vie comme méthode de recherche-formation dans la formation des formateurs », dans D. Desmarais et J.-M. Pilon (dir.), *Pratiques des histoires de vie*, Paris, L'Harmattan, p. 137-147.

Honoré, B. (1992). *Vers l'œuvre de formation : l'ouverture à l'existence*, Paris, L'Harmattan.

Josso, C. (1998). « "Cheminer avec" : interrogations et défis posés par la recherche d'un art de la convivance en histoire de vie », dans G. Pineau (dir.), *Accompagnements et histoire de vie*, Paris/Montréal, L'Harmattan, p. 263-283.

Josso, C. (2003). « Les figures du lien dans les histoires de vie », dans C. Yelle et J. Leahey (dir.), *Histoires de liens, histoires de vie : lier, relier, délier*, Paris, L'Harmattan, p. 145-162.

Le Grand, J.-L. (1998). « Considérations critiques sur les modèles maïeutiques », dans G. Pineau (dir.), *Accompagnements et histoire de vie*, Paris/Montréal, L'Harmattan, p. 119-139.

Meirieu, P. (1999). *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*, 7e éd., Paris, ESF éditeur.

Pineau, G. (1998). « L'accompagnement comme art de mouvements solidaires », dans G. Pineau (dir.), *Accompagnements et histoire de vie*, Paris/Montréal, L'Harmattan, p. 7-20.

Rogers, C. (1972). *Le développement de la personne*, Paris, Dunod.

Villers, G. de (1994). « Éthique des pratiques de formation », *Revue Éducation permanente*, no 121, p. 53-61.

Villers, G. de (1996). « 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 », dans D. Desmarais et J.-M. Pilon (dir.), *Pratiques des histoires de vie*, Paris, L'Harmattan, p. 107-132.

Villers, G. de (2002). « La dimension éthique de la fonction d'éducateur », dans C. Gohier (dir.), *Enseigner et libérer*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 105-124.

Chapitre 12

La pratique des histoires de vie

en formation dans les programmes de 2e cycle en psychosociologie à l'Université du Québec à Rimouski : une étude de pratiques en voie de transformation

Diane Léger
Jeanne-Marie Rugira
Jean-Philippe Gauthier
Serge Lapointe

À titre de chercheurs-formateurs en psychosociologie à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), nous travaillons depuis une dizaine d'années en formation et en recherche avec la pratique des histoires de vie. Ayant observé des métissages imprimant des transformations majeures dans nos pratiques formatives, nous avons cherché à en cerner les nouveaux contours.

Dans ce chapitre, nous présentons quelques résultats d'une étude de ces pratiques de formation dans les programmes de 2e cycle en psychosociologie à l'UQAR[1]. Plus spécifiquement, ces résultats concernent les conditions pédagogiques mises en place dans le contexte d'un programme court de 2e cycle intitulé « Sens et projet de vie[2] ». Après une brève mise en contexte situant les visées et la nature des programmes dans lesquels nous intervenons ainsi que la méthodologie ayant soutenu cette étude de pratiques, nous mettons en relief les principaux axes pédagogiques innovants et évolutifs ayant émergé de cette étude.

En vue de comprendre l'évolutivité de nos pratiques de formation avec les histoires de vie, il nous semble nécessaire d'en cerner d'abord quelques finalités à partir d'un certain nombre d'éléments sociohistoriques, axiologiques et théoriques. Ainsi, il faut savoir que les programmes en psychosociologie à l'UQAR

1. Les auteurs tiennent à remercier l'UQAR qui a soutenu cette étude pendant deux ans par l'entremise d'un Fonds institutionnel de recherche.
2. Le programme court de 2e cycle « Sens et projet de vie » est un programme dispensé conjointement par l'UQAR, la TÉLUQ-UQAM et l'UQTR.

ont pris naissance au cours des années 1970. L'émergence des pratiques de type psychosociologique correspondait aux besoins de renouvellement des rapports au savoir et au pouvoir d'une société en mutation qui est née de ce qui s'est appelé au Québec la « Révolution tranquille ». En effet, dès le début des années 1960, le Québec a connu une transformation sociale et culturelle profonde qui s'est inscrite en rupture avec la société traditionnelle d'avant ces années-là. La psychosociologie développée à l'UQAR s'est largement inspirée des travaux de Kurt Lewin dans l'élaboration de ses contenus théoriques sur les petits groupes et aussi dans sa pédagogie, notamment par l'utilisation de la méthode laboratoire (Fortin, 1990). Elle s'est aussi profondément inspirée du courant américain du potentiel humain dont Abraham Maslow (1972) et Carl Rogers (1965) sont les dignes représentants.

Quarante ans plus tard, la psychosociologie à l'UQAR se déploie dans plusieurs programmes de 1er et de 2e cycle dont le champ d'études est toujours centré sur les interactions humaines et l'accompagnement du changement humain. Principalement, on y propose une formation initiale à l'intervention psychosociologique dans le cadre du Baccalauréat en communication (relations humaines) ainsi qu'une formation à la recherche dans le cadre de la Maîtrise en étude des pratiques psychosociales et du programme court de 2e cycle intitulé « Sens et projet de vie ». Ces 40 années d'enseignement, de recherche et d'intervention dans une contexte social qui a également continué d'évoluer ont permis l'émergence de nouveaux savoirs et le développement des dimensions pratiques et théoriques d'un champ disciplinaire qui s'avère toujours aussi pertinent pour accompagner les mutations que connaissent les individus, les familles, les institutions et les communautés.

Ces développements furent soutenus tout au long des 15 dernières années, notamment avec l'arrivée de nouvelles ressources professorales et la fécondation de la psychosociologie par différentes approches au sein même des activités de recherche, de formation et d'intervention de cette équipe. À cet effet, il nous semble indispensable de mentionner que les approches autobiographiques ont rapidement occupé une place de choix dans nos références théoriques et pratiques, au 1er comme au 2e cycle (de Gaulejac, 1999 ; Desmarais et Pilon, 1996 ; Josso, 2000 ; Pineau et Marie-Michèle, 1983). L'influence de différentes approches biographiques favorise dans nos programmes de recherche, de formation et d'intervention, le développement des modalités pédagogiques spécifiques à la construction d'un ancrage sociohistorique à nos expériences et trajectoires personnelles et sociales ainsi qu'à la construction d'une subjectivité essentielle à leurs visées formatrices et émancipatrices.

Plus récemment, nous avons également introduit la psychopédagogie perceptive dans nos pratiques de recherche, de formation et d'intervention. Développée par Danis Bois et ses collaborateurs (Berger, 2009 ; Bois, 2006 ; Bois et Rugira, 2006 ; Rugira *et al.*, 2009), cette discipline étudie les méthodes par lesquelles on peut apprendre, comprendre, se former et intervenir en conscience à partir d'un vécu corporel plus riche et mieux ressenti. Nos collaborations avec

ces formateurs, chercheurs et praticiens ont permis l'introduction de réflexions mais également d'expérimentations fructueuses autour de la question du rapport au corps dans nos différentes pratiques. La psychopédagogie perceptive propose des modalités d'accompagnement des personnes ou des groupes qui recrutent des cadres d'expérience centrés sur le rapport au corps et au mouvement, avec le projet de favoriser l'enrichissement de la dimension perceptive, mais aussi cognitive et comportementale des interactions que la personne déploie avec elle-même, avec les autres et avec le monde qui l'entoure (Bois et Humpich, 2006). En effet, il existe de nombreux instruments pratiques pour inciter la personne à aller puiser à l'intérieur d'elle-même des ressources nouvelles, garantes d'un véritable changement dans son rapport à sa singularité, aux collectivités et à l'universalité.

Enfin, l'apport des travaux de Vermersch (1991, 1994) et nos collaborations avec des membres du Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX) autour de l'explicitation de l'action ont également teinté nos réflexions et nos pratiques de formation à de nombreux égards. L'entretien d'explicitation est une technique d'écoute, de repérage et de relance qui permet d'accompagner une personne dans la mise en mots d'un aspect de son vécu au sein d'un moment spécifié. Comme le mentionne son précurseur, « [s]on objectif est de guider le sujet dans la verbalisation précise du déroulement de sa conduite, c'est-à-dire la suite de ses actions matérielles et/ou mentales » (Vermersch, 1991, p. 63). Cette approche vise donc la description fine et précise, par le sujet lui-même, du vécu de son activité. Elle convient ainsi tout à fait aux visées de nos programmes puisqu'elle constitue un redoutable outil de description des pratiques. En effet, l'entretien d'explicitation grâce à son cadre de questionnement, de repérage et de relance, déjoue le discours des représentations que le praticien a de sa pratique au profit d'une description fine et précise de sa pratique effective. De plus, elle conçoit et permet la démarche d'accompagnement comme une aide à la prise de conscience permettant l'expression pleine de la subjectivité (Faingold, 2011). Par ailleurs, elle se distingue de la pratique des histoires de vie par une saisie de l'émergence de cette subjectivité dans une microtemporalité et par la description fine et précise de l'action telle qu'elle a été effectivement vécue dans un moment spécifié. Bien que nous n'effectuions pas nécessairement des « entretiens » d'explicitation formels en groupe, plusieurs composantes de cette technique inspirent et soutiennent nos pratiques de formation dont la « position de parole impliquée[3] » et la description phénoménologique de moments spécifiés.

Ces différents apports théoriques et pratiques se sont graduellement intégrés dans notre champ d'étude et ont largement contribué à transformer nos pratiques pédagogiques. Dans cet article, nous souhaitons présenter les

3. À ce propos, Vermersch (1994) attire notre attention sur la relation que la personne entretient avec ce dont elle parle au moment où elle en parle. Est-elle en position de parole formelle (abstraite ou distante) ou en position de parole impliquée (incarnée) ? Ce rapport peut être plus ou moins proche, vivant, incarné ou au contraire, non impliqué ; c'est la position de parole narrative habituelle. L'entretien d'explicitation implique une position de parole incarnée. Des techniques de guidage permettent d'aider le sujet à s'exprimer de cette manière, dont la remise en contexte du moment à décrire (lieux, temps, personnes, émotions, actions) puis l'amorçage sensoriel, en vue de créer l'état d'évocation.

principales caractéristiques de l'articulation des courants biographique et somato-pédagogique au sein de nos pratiques pédagogiques ainsi que le renouvellement qu'ils ont entraîné. Nous voulons ici regarder de plus près de quoi est faite notre pratique formative telle qu'elle est vécue dans un cours intitulé « Trajectoires personnelles et sociales » dispensé dans le cadre du programme « Sens et projet de vie ».

1. Le programme « Sens et projet de vie »

Le programme court « Sens et projet de vie » est un programme universitaire de 2e cycle de 15 crédits conduisant à une attestation d'études. Unique au Québec, ce programme veut répondre plus particulièrement au besoin que les personnes du mitan de la vie ont de redéfinir leur orientation de vie personnelle ou professionnelle ou encore leurs perspectives de retraite par une démarche de construction du sens de leur vie et d'élaboration d'un projet de vie significatif. Ce programme est très novateur tant par son contenu que par son approche. Il propose une démarche dialogique et critique d'exploration et de réflexion sur sa vie présente, passée et future, et ce, d'un point de vue cognitif, affectif, existentiel, ontologique et spirituel. Cette démarche est alimentée par des lectures théoriques, des ateliers, des séminaires et des travaux réflexifs. Le programme est transdisciplinaire, car fondé sur des savoirs issus de disciplines telles que la philosophie, l'éducation, la psychologie, la sociologie et la psychosociologie, croisés avec les savoirs expérientiels des participants et s'articulant autour de la question du sens. Il vise l'accompagnement d'un moment de transition important dans la vie de ces étudiants, soit celui du passage récent, présent ou imminent d'une vie professionnelle active à la retraite, moment qui les plonge dans une démarche de quête de sens et d'une vie signifiante.

La clientèle fréquentant ce programme est donc une clientèle adulte, généralement âgée de 50 ans et plus, interpelée par les défis du renouvellement des identités individuelles et collectives, d'un sens à construire ou à saisir et du réinvestissement dans un projet de vie. La complexité, l'ampleur et la profondeur de ces défis s'articulent sur la toile de fond d'un contexte social occidental nord-américain marqué par une crise des fondements culturels, sociopolitiques et métaphysiques (Morin, 1997) et porteurs d'importants malaises que le philosophe Charles Taylor (1991) associe à la modernité avancée, tels l'individualisme, la primauté de la raison instrumentale et la perte de liberté.

1.1. Une étude de nos pratiques de formation

C'est donc dans le cadre de ce programme court de 2e cycle intitulé « Sens et projet de vie », et plus spécifiquement dans la troisième activité du programme intitulée « Trajectoires personnelles et sociales », que nous avons réalisé cette étude de pratiques. Après avoir suivi et réussi les cours « Partage de sens et dialogue » et « Récit autobiographique », les étudiants sont invités à mettre en relief certains des éléments sociaux et culturels constitutifs de leurs trajectoires

personnelle et sociale, à socialiser leurs récits singuliers et à constituer un récit collectif, pour finalement identifier des trames émergentes pour leur « projet de vie ». En ce sens, pour nous, il s'agit véritablement de mettre en place les conditions pédagogiques les plus appropriées en vue d'outiller nos étudiants pour les aider à entrer dans un véritable processus de recherche-formation à partir de leur expérience personnelle et professionnelle et de former une communauté d'apprentissage réunie autour de la quête de sens et de projets d'existence. La centration sur la personne en situation et sur le groupe vu comme espace dialogique et formateur permet à nos étudiants de s'engager dans une démarche de recherche qui consiste en une véritable *praxis* au sens où l'entend Gadamer (1990) : « penser et agir en solidarité ».

C'est dans ce contexte que nous avons voulu réaliser une étude de nos pratiques formatives. L'étude des pratiques psychosociales comme pratiques de recherche vise à la fois la production de nouvelles connaissances, le renouvellement des pratiques et la transformation des praticiens. L'objet de recherche étant constitué de notre propre pratique pédagogique, cette recherche s'inscrit dans le paradigme de la recherche qualitative-interprétative, dans le domaine de l'étude des pratiques psychosociales et dans une posture de recherche radicalement en première personne (Berger, 2009). Nos résultats contribueront à l'enrichissement des connaissances dans le domaine de l'étude des pratiques psychosociales, mais pourront également intéresser la communauté des chercheurs concernés par la formation des adultes et la pédagogie universitaire, plus spécifiquement ici, ceux qui s'intéressent à la pratique des histoires de vie.

Pour réaliser cette étude, nous avons observé, identifié et décrit nos pratiques durant trois années consécutives. À l'aide d'outils de collecte de données propres à la recherche qualitative-interprétative en première personne – récits de pratique, explicitation de l'action, notes et journaux de pratique des formateurs – et grâce aux nombreux et riches échanges entre les formateurs sur ces pratiques au sein de nos groupes de recherche, nous avons constitué notre corpus de données. Nous avons ensuite entrepris l'analyse de ces données en nous inspirant de l'analyse en mode écriture proposée par Paillé et Mucchielli (2008) afin d'en extraire les connaissances et le sens émergents et ce faisant, de contribuer par le fait même au renouvellement en continu de nos propres pratiques et à la transformation des praticiens-chercheurs que nous sommes. Dans cet article, nous présentons les principaux axes pédagogiques innovants et évolutifs ayant émergé de cette étude.

1.1.1. De la présence à soi, aux autres et au monde comme condition pédagogique première

À première vue, cet axe peut sembler peu original, voire apparaître comme un lieu commun, souvent galvaudé en pédagogie, comme dans plusieurs pratiques sociales. Mais ce qui porte une originalité et une pertinence percutantes dans nos pratiques se trouve dans la nature, la forme et la fonction d'une présence corporéisée. Dans tout contexte de formation, et d'autant plus dans une formation

qui concerne la question du sens et du projet de vie, il est essentiel de clarifier en tout premier lieu la conception de l'être humain sur laquelle reposent notre posture et notre projet pédagogique. De par les ancrages relatifs à notre champ disciplinaire et de par nos expériences, nous savons qu'il n'est pas juste de réduire l'être humain à ses déterminismes passés et présents et qu'il existe une possible liberté humaine en devenir permanent. Une telle conception ne signifie pas pour autant la négation de toute détermination, mais implique que l'adulte a la possibilité d'être plus libre précisément parce qu'il devient conscient du fait qu'il est déterminé, au moins partiellement, et qu'il entreprend de s'engager dans une voie de formation créatrice et émancipatrice en favorisant la fréquentation, le dialogue et la fécondation entre ses parts conditionnées et ses parts inconditionnées. Cette vision d'une double origine de l'homme, magnifiquement développée notamment par Durkheim (1996), et d'une identité qui peut se créer et se recréer continuellement par leur enchevêtrement est illustrée en ces termes par Jean-Yves Leloup (1994, p. 71) :

> Tu es cela : Intelligence pure, Existence pure, Béatitude pure (Satchitananda). Mais tu es aussi cela : le fils, la fille de tes parents, tu es ce paquet de mémoires et de déterminations dans lequel peut jouer le Toujours Neuf et l'Inconditionné […] Les deux sont vrais, l'oubli de l'un ou de l'autre conduit à la pathologie. Ce qui frappe chez un sage authentique, c'est sa majesté (il est le Soi) et c'est son humilité (il est un moi conditionné, une forme à travers laquelle le Soi peut se rendre manifeste).

Le premier axe ou la condition pédagogique première qui émerge de cette étude de pratiques et qui est directement en lien avec cette représentation de l'être humain est constitué par la « présence » des formateurs. Il nous est apparu que cette présence, à soi d'abord, et qui devient ensuite présence à nos collègues, puis à nos étudiants et au monde, est l'acte sur lequel nous portons notre attention en tout premier lieu, l'acte premier, la condition première sur laquelle reposent toutes les autres conditions pédagogiques subséquentes.

Cette présence à soi se développe pour nous par une plus grande proximité à sa présence corporéisée. Cette dernière constitue d'ailleurs une voie d'accès privilégiée à ces *parts inconditionnées*, dont nous parle Leloup, à une mise en relation entre ces dernières et nos histoires de vie, ainsi qu'à des émergences de sens et de connaissances inédits. Aussi, le premier geste pédagogique que nous faisons en entrant dans une salle de classe est de veiller à diriger une grande part de notre attention sur notre corps matiéré, sur notre « corps sensible », tel que le définissent Danis Bois et ses collaborateurs. Pour ces derniers,

> [l]e « Sensible » résulte d'un rapport conscientisé au présent qui convoque un éprouvé corporel ; ce dernier se donne sous la forme d'une subjectivité incarnée, livrant un sens provisoire et irréfléchi, qui évoluera avec la temporalité. Les contenus de vécu du Sensible ne sont donc pas seulement des perceptions du corps, ils sont aussi porteurs de sens pour le sujet lui-même, porteurs d'un nouveau type de connaissance (Bourhis, 2009, p. 247).

Une telle présence à soi manifestée par les formateurs constitue ainsi un point d'ancrage porteur de sens, de connaissance inédite, mais aussi de reliance à partir duquel les expériences biographiques peuvent être cueillies, analysées puis interprétées. En effet, de la qualité de cette présence à soi émerge une qualité particulière de présence et de relation aux autres, formateurs comme étudiants. Nous avons eu la chance d'observer la force « agissante » pour ne pas dire « accompagnante » que constitue la relation entre les formateurs à partir de ce lieu de présence corporéisé. Les étudiants ont souvent souligné à quel point la présence et reliance entre nous insufflait dans le groupe de la présence, de la confiance, des axes structurants pour une pratique réflexive et dialogique ainsi que de la motivation pour s'impliquer et s'engager eux-mêmes dans le projet de formation proposé. Il va sans dire que ces éléments constituent des conditions d'une grande pertinence dans la création d'une communauté apprenante engagée dans une quête de sens et des projets de vie.

1.1.2. De l'implication des formateurs jusqu'à une réciprocité transformatrice

Considérant que la relation entre les formateurs est agissante au sein du groupe, un deuxième axe original, voire contre-culturel dans le monde de la formation universitaire, émerge de l'analyse de nos pratiques. Il s'agit de l'implication des formateurs entre eux et au sein du groupe à partir de leur propre projet de formation. Ce deuxième axe est très engageant et sur plus d'un plan ! Elle implique un véritable ancrage des formateurs dans une philosophie de la formation tout au long de la vie, dans une vision de l'éducation qui conçoit l'être humain comme inachevé et inachevable. Elle suppose donc l'engagement des formateurs pour eux-mêmes, avec leurs collègues et leurs étudiants dans une réciprocité formative et transformatrice.

Ce type de réciprocité d'abord engagé entre formateurs favorise le même type de réciprocité au sein du groupe, entre les professeurs et les étudiants comme entre les étudiants eux-mêmes. Nous entrons encore ici dans une véritable *praxis* au sens où l'entend Francis Imbert (1987, p. 19), c'est-à-dire dans un « acte à travers lequel le sujet […] non seulement exerce et développe ses capacités, mais encore, ne cesse de s'auto-créer, d'ex-sister, à travers l'auto-création et l'ex-sistence d'un autre/d'autres sujets ». L'engagement dans une telle *praxis* implique des attitudes d'humilité, d'ouverture, de confiance (en soi et mutuelle) et de coopération. Elle implique une vision et un positionnement horizontal dans le rapport entre formateurs et étudiants, et cela, bien entendu, sans perdre de vue nos responsabilités et nos rôles respectifs. Poussant encore plus loin dans cette orientation, Malherbe (1997, p. 67) propose une attitude éthique qui favorise la formation de sujets dans une forme d'*autopoïèse* qu'il formule en ces termes :

> L'apprentissage de l'éthique consiste en définitive à poursuivre sa propre autopoïèse en acceptant d'en recevoir d'autrui la possibilité et les outils, et en veillant aussi à proposer à autrui les instruments et les occasions de sa propre autopoïèse.

On pourrait également ajouter à cette *autopoïèse* des sujets une forme de « réciprocité transformatrice » au sens où l'entend Gaignon (2006). Il n'y a pas un formateur qui forme et un étudiant qui est formé. Il s'installe une réciprocité transformatrice qui se réalise grâce à un mouvement circulaire de donner-recevoir qui circule entre les formateurs et les étudiants.

1.1.3. L'advenir comme lieu d'émergence du projet de formation

Dans un programme comme « Sens et projet de vie » ainsi que dans une vision de la formation et de l'accompagnement du changement humain, le concept de « projet de formation » apparaît beaucoup plus juste que celui de « programme de formation ». Comme le précise avec justesse Beauvais (2004, p. 103),

> [a]ccompagner l'autre en tant que « sujet » revient alors à l'appréhender en tant que personne singulière, personne qui se construit, qui se projette, qui agit et s'assume dans un environnement donné. Et c'est seulement dans cet environnement que ses choix et ses actes prennent sens. Dès lors, on comprendra que toute pratique d'accompagnement se doit d'être pensée et agie au regard des singularités contextuelles propres à l'accompagné, singularités qu'il importe d'élucider en permanence.

Dans une telle perspective, il s'avère alors essentiel que les participants formulent pour eux-mêmes et fassent part à leur groupe et à leurs formateurs de leur projet d'apprentissage singulier au regard du cours et du projet de vie dans lequel nous les accompagnerons pendant un moment.

À la lumière des propositions principales du programme, du cours « Trajectoires personnelles et sociales » en particulier et des propositions des formateurs, les participants sont en mesure de formuler un projet d'apprentissage singulier, ajusté au trajet qu'ils ont parcouru dans les deux premiers cours et à leurs besoins d'apprentissage actuels. Mais si, comme le propose Guichard (1995), un projet est toujours une articulation cohérente entre le passé, le présent et le futur, comment nous assurer que nous mettons en place les conditions favorables pour permettre aux étudiants de formuler un projet de formation au présent, qui ne soit pas limité à leurs seules représentations actuelles, tant sur le plan de l'identité que sur le plan des pratiques ? Comment permettre aux étudiants de porter leur attention sur une orientation qui ne soit pas seulement issue de la part conditionnée et connue de leur être, mais qui pourrait émerger d'une part plus libre, moins conditionnée d'eux-mêmes, d'une part qui connaît, qui sait déjà et qui se tient à la frontière d'un futur possible ?

Nous introduisons donc, déjà au début de la séquence du cours, des modalités de présence attentionnée au présent susceptibles de contourner cet incontournable ! Il s'agit en fait des mêmes modalités de présence à soi que celles que nous nous imposons comme conditions pédagogiques premières. Pour ce faire, nous guidons nos étudiants dans des pratiques d'introspection sensorielle[4].

4. Selon Berger (2006), l'introspection sensorielle est une manière de développer sa capacité à maintenir un contact conscient avec l'expérience corporelle interne et à l'explorer de manière attentionnée.

Concrètement, cette pratique consiste simplement à s'asseoir confortablement, à fermer les yeux et à se laisser guider par l'animateur. Ce dernier formule des consignes simples susceptibles d'orienter l'attention des étudiants vers des perceptions plus fines de leur corps et de sa matière, des variations de mouvement, de densité, de chaleur ou de coloration perceptibles. Il guidera également l'attention des participants en vue de percevoir (ou non) des éprouvés ressentis (ou non) à la suite de ces perceptions ou de leur absence ainsi que des significations qui en émergeraient (ou non). Il ne s'agit donc pas d'attendre des résultats précis en termes de contenus perceptifs mais d'un entraînement à l'activité attentionnelle et perceptive en vue d'enrichir son rapport à soi et à son expérience. Rapidement, ce travail attentionnel permet de développer une qualité de silence et de présence à soi, aux autres et au monde sur laquelle l'étudiant peut s'appuyer pour répondre par exemple à la question suivante : « Qu'ai-je besoin d'apprendre aujourd'hui pour mon projet de vie ? »

De ce lieu, il est possible pour la personne de voir une autre forme d'intelligence et de rationalité se mettre en action, la rapprochant de sa potentialité et l'informant d'une orientation pour son projet de formation. Il s'agit d'une proposition audacieuse qui confronte nos représentations habituelles de la temporalité. En effet, comme le dirait Danis Bois (2009, p. 7), « l'advenir est le lieu d'une rencontre entre le présent et le futur, habité par un sujet qui le vit et l'observe ». De ce lieu, une nouvelle forme d'anticipation du futur est possible car la personne peut avoir accès à des informations nouvelles ouvrant des perspectives inédites pour le futur.

Après avoir proposé aux étudiants de laisser venir à eux un projet d'apprentissage, nous réalisons un cercle de parole en vue de formuler et de communiquer ces projets. C'est ainsi que chacun n'est plus tout à fait le seul garant, le seul responsable de son projet. Ce dernier est placé au centre du cercle, avec tous les autres, et petit à petit, un projet collectif prend forme et le contrat pédagogique que nous élaborons avec les étudiants devra répondre aux questions suivantes : Qu'ai-je besoin d'apprendre dans ce cours ? Que suis-je prêt à investir pour y arriver ? De quelle aide ai-je besoin ? Avec ce que le programme et le cours proposent en termes de contenus et de processus, avec les projets et les ressources des formateurs et des étudiants, nous avons en main ce dont nous avons besoin pour nous orienter et nous appuyer lors de nos interventions groupales ou individuelles.

1.1.4. L'advenir comme lieu de changement de regard sur son histoire

Le cœur du cours « Trajectoires personnelles et sociales » consiste en une exploration de moments signifiants sur ces trajectoires, en une mise en relief des éléments de sens qui s'en dégagent, tout autant que des pistes de devenir qui en émergent. Pour plusieurs tranches d'âge (0-10 ans, 10-20 ans, 20-30 ans, jusqu'à l'âge actuel), chaque étudiant est invité, selon des modalités diversifiées, à laisser venir à lui un moment signifiant, à le symboliser, à le mettre en contexte, à le partager et à le laisser dévoiler des informations ou des significations nouvelles

susceptibles de contribuer à une construction de sens et à l'élaboration des projets existentiels, avec, grâce, par et pour les participants du groupe. Les effets formateurs, soignants et solidarisants du récit de vie collectif qui se constitue ainsi ont déjà été décrits par Gauthier *et al.* (2007).

Nous introduisons encore ici, au début d'une séance de travail, un exercice d'introspection sensorielle, tel que nous l'avons décrit précédemment, l'objectif étant de se relier au lieu inconditionné de soi pour accueillir son histoire, ses expériences et accéder à un nouveau regard, à de nouvelles significations et à de nouvelles pistes de devenir. Au cœur d'une qualité de silence et de présence dans le groupe, nous invitons les participants, par exemple, à laisser un moment signifiant venir à eux. Ce peut être une rencontre, un événement, un objet. Finalement, toute forme symbolique suffisamment porteuse pour soutenir le sens qui cherche à émerger au présent pour la personne. Les prétextes biographiques sont infinis. Un moment passé avec une grand-mère, une décision importante prise entre 10 et 20 ans, un objet symbolique de sa trentaine, un mandala, un blason ou la devise de sa quarantaine, un haïku pour sa cinquantaine, etc. La diversité des propositions est infinie. Cependant, même si nous travaillons à créer et à raffiner chacune de ces propositions, nous pensons qu'elles ne constituent que des portes d'entrée symboliques à travers lesquelles nous faisons le pari qu'une rencontre entre le passé, le présent et le futur, une rencontre habitée, vécue et observée par un sujet devient possible et que de ce lieu émergent du sens et des perspectives nouvelles pour la personne en quête de sens et de projet de vie.

Conclusion

Nos pratiques de formation dans ce cours sont toujours résolument ancrées dans une approche autobiographique en ce sens que l'axe principal qui les conduit consiste en un repérage et une description de différentes expériences singulières ayant marqué la trajectoire personnelle et sociale d'un sujet suivis d'une pratique réflexive et dialogique en vue d'en tirer du sens. Nous observons cependant que malgré la prégnance de l'approche autobiographique, nous ne pouvons ignorer la mise en place et les effets de nos ancrages et de nos choix pédagogiques inspirés de la somato-psychopédagogie. Comme nous l'avons signalé, la présence à soi des formateurs et leur invitation aux étudiants à entraîner leur attention sur leur propre présence corporéisée – aux moments du choix des expériences et des pratiques réflexives et dialogiques à leur sujet ou encore d'une mise en projet – est une constituante essentielle des pratiques pédagogiques observées. Aussi, la fréquentation avec l'*advenir* comme lieu d'émergence d'un projet de formation et lieu d'un changement de regard sur son histoire nous apparaît féconde comme condition de renouvellement du rapport à soi et à son expérience dans sa trajectoire passée, présente et future. De notre point de vue, cette posture favorise l'émergence d'un rapport renouvelé, voire inédit avec certaines expériences passées dont des parts sont enfouies dans les mémoires corporelles et

avec d'autres expériences déjà connues et parfois même déjà analysées et interprétées dans un récit de vie. Une telle posture nous permet finalement d'ouvrir des pistes ou des trames projectives réellement novatrices, inédites qui, sans être complètement conditionnées par le passé et le présent, ne sont pas non plus de la catégorie de rêveries ou de fantasmes situés complètement en dehors de la trajectoire de la personne. Nous observons également la fécondité de l'implication des formateurs entre eux et au sein du groupe à partir de leur propre projet de formation. La réciprocité transformatrice qu'elle installe dans le groupe émerge ainsi comme une condition pédagogique novatrice et agissante, tant au bénéfice des étudiants que des formateurs eux-mêmes.

Nous désirons poursuivre cette étude en interrogeant l'expérience de formation vécue par les étudiants ainsi que leurs effets formateurs et transformateurs. Mais d'ores et déjà, à la lumière de ce qu'ils nous rapportent spontanément et de ce nous voyons et vivons de notre propre expérience, il nous apparaît que cette toile de fond de nos pratiques de formation inspirées des histoires de vie est des plus pertinentes et originales, qu'elle favorise l'émergence de connaissance, de sens, de reliance et de liberté, mais aussi de pistes de projets de vie porteurs d'une fécondité heuristique riche et singulière.

Bibliographie

Beauvais, M. (2004). « Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement », *Savoirs*, vol. 6, p. 99-113.

Berger, È. (2006). *La somato-psychopédagogie ou comment se former à l'intelligence du corps*, Paris, Éditions Point d'appui.

Berger, È. (2009). *Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes : étude à partir du modèle somato-psychopédagogique*, Thèse de doctorat inédite, Université Paris 8 – Vincennes-Saint Denis.

Bois, D. (2006). *Le moi renouvelé : introduction à la somato-psychopédagogie*, Paris, Éditions Point d'appui.

Bois, D. (2009). « L'advenir, à la croisée des temporalités : analyse biographique du processus d'émergence du concept de l'advenir », *Réciprocités*, vol. 3, p. 6-15, <http://www.cerap.org/pdfs/reciprocites/reciprocites-3.pdf>, consulté le 10 octobre 2011.

Bois, D. et M. Humpich (2006). « Pour une approche de la dimension somato-sensible en recherche qualitative », *Recherches qualitatives, Hors série*, vol. 3, p. 461-489, <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie_3.html>, consulté le 10 octobre 2011.

Bois, D. et J.-M. Rugira (2006). « La relation au corps, une valeur ajoutée au courant d'histoire de vie en formation », *Publication des chercheurs du CERAP*, Lisbonne, <http://cerap.pointdappui.fr/pdfs/articles/db-jmr-interview-final.pdf>, consulté le 10 octobre 2011.

Bourhis, H. (2009). « Pédagogie du sensible et enrichissement des potentialités perceptives : accéder à la réciprocité actuante », dans D. Bois et M. Humpich (dir.), *Vers l'accomplissement de l'être humain : soin, croissance et formation*, Paris, Éditions Point d'appui.

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, L'Harmattan.

Durkheim, K.G. (1996). *L'homme et sa double origine*, Paris, Albin Michel.

Faingold, N. (2011). « La formation à l'entretien d'explicitation comme recherche-action sur soi », *Expliciter*, vol. 89, p. 15-23, <http://www.grex2.com/>, consulté le 10 octobre 2011.

Fortin, A. (1990). « Groupes restreints et apprentissage expérientiel », dans R. Tessier et Y. Tellier (dir.), *Changement planifié et développement des organisations*, Paris et Montréal, EPI-EFG, p. 135-157.

Gadamer, H.-G. (1990). « Qu'est-ce que la praxis ? Les conditions de la raison sociale », dans F. Couturier (dir.), *Herméneutique : traduire-interpréter-agir*, Québec, Fidès, p. 13-49.

Gaignon, C. (2006). *De la relation d'aide à la relation d'êtres : la réciprocité transformatrice*, Paris, L'Harmattan.

Gaulejac, V. de (1999). *L'histoire en héritage, roman familial et trajectoire sociale*, Paris, Desclée de Brower.

Gauthier, J.-P., S. Lapointe, J.-M. Rugira et D. Pilon (2007). « Sa vie, notre histoire : le récit de vie collectif, une pédagogie soignante », dans J. Rhéaume et L. Mercier (dir.), *Récits de vie et sociologie clinique*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 304-319.

Guichard, J. (1995). « L'école et les représentations d'avenir des adolescents », *Revue française de pédagogie*, vol. 111, p. 116-118.

Imbert, F. (1987). *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Vigneux, Matrice Éditions.

Josso, M.-C. (dir.) (2000). *La formation au cœur des récits de vie : expériences et savoirs universitaires*, Paris, L'Harmattan.

Leloup, J.-Y. (1994). *L'absurde et la grâce – fragments d'une itinérance*, Paris, Albin Michel.

Malherbe, J.-F. (1997). *La conscience en liberté*, Paris, Fides.

Maslow, A. (1972). *Vers une psychologie de l'être*, Paris, Fayard.

Morin, L. (1997). « Postmodernité, éthique et formation des maîtres », dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis et G.A. Legault (dir.), *Les défis éthiques en éducation*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 121-149.

Paillé, P. et A. Muchielli (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

Paul, P. et G. Pineau (2005). *Transdisciplinarité et formation*, Paris, L'Harmattan.

Pineau, G. et Marie-Michèle (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Montréal/Paris, Albert Martin.

Rogers, C. (1965). *Psychothérapie et relations humaines*, Louvain, Presses universitaires de Louvain.

Rugira, J.-M., J.-P. Gauthier, S. Lapointe et D. Léger (2009). « La relation au corps sensible : une voie de renouvellement en pratiques psychosociales », dans M.-C. Josso, D. Bois et M. Humpich (dir.), *Sujet sensible et renouvellement du moi : les apports de la fasciathérapie et de la somato-psychopédagogie*, Paris, Éditions Point d'appui, p. 272-299.

Taylor, C. (1991). *Grandeurs et misères de la modernité*, Paris, Bellarmin.

Vermersch, P. (1991). « L'entretien d'explicitation », *Les cahiers de Beaumont*, vol. 52bis-53, p. 63-70.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.

Chapitre 13

Les histoires de vie

en formation à distance : une démarche de recherche-formation pour la construction de savoirs, de connaissances et de sens

Luis Adolfo Gómez González
Louise Bourdages

L'objectif de ce texte est de présenter une réflexion sur la construction de savoirs, de connaissances et de sens, à partir de l'expérience de l'utilisation des histoires de vie en formation à distance pratiquée à la TÉLUQ, l'université à distance de l'UQAM. Dans la première partie, nous présentons le contexte et la démarche pédagogique sous-jacente à ces expériences de formation. Dans la deuxième partie, nous exposons le cadre de référence pour établir une distinction entre les notions de *savoir*, de *connaissance* et de *sens* dans une perspective constructiviste et psychocognitiviste. Nous continuons dans la troisième partie avec une problématisation de la méthode des histoires de vie en formation à distance (FAD), dans une démarche de recherche-formation et de construction de sens s'appuyant sur une posture épistémologique de type herméneutique et phénoménologique. Dans la quatrième partie, nous établissons les liens existant entre la démarche pédagogique des histoires de vie, la construction des savoirs et de connaissances et la posture épistémologique. En conclusion, nous ouvrons sur les possibilités offertes par cette approche pour l'émancipation du sujet par l'entremise de l'utilisation des histoires de vie en formation.

1. Le contexte et la démarche pédagogique des histoires de vie à la TÉLUQ

Depuis plusieurs années, nous avons conçu et dirigé plusieurs cours utilisant les histoires de vie comme méthode privilégiée pour la formation à distance. Nous avons aussi accompagné des étudiants dans leur démarche de formation liée à ces cours. À notre connaissance, il s'agit des seules expériences de formation à distance réalisées avec les histoires de vie dans la francophonie. Ces cours ont été développés et offerts aux étudiants dans le cadre de plusieurs programmes autant à l'unité d'enseignement et de recherche en éducation qu'à celle des sciences humaines, lettres et communication. Quelques-uns de ces cours sont :

- Formation et transformation de l'adulte ;
- Histoire de vie : formation et intervention ;
- Histoire de vie et construction de sens ;
- Psychologie de la vie adulte ;
- Sens et récit de formation.

Depuis une dizaine d'années, ces cours ont démontré leur pertinence comme méthode en formation à distance par l'intérêt et la satisfaction que les étudiants expriment lors des évaluations de ces cours. Notre travail de conception, de direction et d'encadrement nous a amenés à nous interroger sur la pertinence des histoires de vie dans le processus de construction de savoirs, de connaissances et de sens.

La démarche pédagogique décrite dans les guides d'études de ces cours est définie comme :

> Une [démarche] de « recherche-formation » qui met l'accent sur la construction d'un savoir sur soi et sur les autres à partir d'un matériau recueilli dans sa vie actuelle et dans ses expériences de vie passée. Cela signifie que ce cours n'est pas seulement un cours dans lequel l'acquisition de concepts ou de théories dans un domaine de connaissance constitue le but de l'apprentissage. Ici, vous partez à la recherche de connaissances sur vous-même et vous **constituez** votre propre formation à partir de vos expériences et de votre réflexion personnelle tout au long de cette recherche.

Outre cette définition de recherche-formation, comme partie constituante de la démarche, les guides d'études utilisent la définition d'histoire de vie de Pineau et Legrand (1993, p. 3) : « une recherche et une construction de sens à partir de faits temporels personnels ». Ces définitions posent la question du type de savoirs et de connaissances construits, du type de sens recherché et des fondements épistémologiques et pédagogiques qui sous-tendent la mise en place de ce processus de formation et de recherche.

2. Savoir, connaissance et sens : une distinction nécessaire

Il existe un flou dans la définition de savoir et de connaissance, couramment utilisés comme synonymes mais qu'il faudrait bien distinguer. Quant au sens, ses acceptions sont multiples.

Les récentes recherches en psychologie cognitive appliquée en éducation, surtout dans la mouvance de l'approche par compétence, nous ont permis de faire une différenciation entre savoir et connaissance que nous prendrons comme point d'appui pour la suite de nos propos.

Soussa nous apprend que le cerveau archive les expériences et les informations dans plusieurs réseaux d'entreposage. L'information, après avoir traversé plusieurs stades de traitement (registre sensoriel, mémoire immédiate, mémoire de travail, mémoire à long terme), est classée dans deux catégories de mémoire : non déclarative et déclarative. Chacune de ces mémoires pourrait se subdiviser en plusieurs autres.

La mémoire déclarative se divise en mémoire sémantique et mémoire épisodique. La mémoire épisodique renvoie à la commémoration des événements ayant jalonné la vie personnelle d'un individu. La mémoire sémantique est constituée de données et de faits qui ne peuvent pas être associés à un événement quelconque. Traditionnellement, cette mémoire est connue ou désignée sous le terme de « connaissance ». De son côté, la mémoire non déclarative se subdivise en mémoire procédurale, mémoire des habilités motrices et mémoire émotionnelle.

L'intérêt de ces subdivisions de la mémoire est que, dans une perspective cognitiviste, toute connaissance est la résultante d'un processus cognitif permettant le traitement de l'information reçue par nos cinq sens et son emmagasinage dans la mémoire à long terme. Ainsi, à chaque type de mémoire correspondrait un type de connaissance.

L'intervention de la métacognition dans le processus de rappel des connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme génère une réponse consciente à un problème posé par la stimulation d'une information nouvellement reçue par nos sens. Cette réponse entraîne le développement des différents savoirs liés à la catégorisation déjà couramment utilisée en sciences de l'éducation : le savoir (déclaratif), le savoir-faire (procédural) et le savoir-être (affectif et émotionnel).

Cette brève illustration permet de distinguer la notion de connaissance de tout savoir « formalisé » issu de la pratique, de l'expérience ou des processus plus complexes comme celui de la recherche scientifique proposé par Tremblay (1990, p. 121) :

> Le savoir d'un individu ou d'une société est l'ensemble des représentations que cette personne ou cette collectivité tiennent pour vraies à propos de la réalité. Le concept de connaissance est plus restrictif, il recouvre

> l'ensemble du savoir pratique, des techniques et des sciences qui, d'une manière ou d'une autre, ont fait leurs preuves dans la pratique. Quelle que soit la conception qu'un individu ou un groupe se fait des critères de la scientificité, elle suppose toujours une certaine discrimination dans l'ensemble du savoir.

Plusieurs auteurs[1] insistent sur le fait que dans le circuit mémoire de traitement de l'information, le registre sensoriel (information reçue par les sens) fait appel aux expériences passées pour déterminer l'importance des stimuli reçus. Ce qui fait de la dimension motivationnelle[2] ou du concept de soi[3] un facteur déterminant dans le processus de traitement de l'information. Ce processus touche autant l'emmagasinage que le rappel de l'information par l'entremise d'un processus neurobiologique de collaboration entre l'hippocampe, responsable de l'emmagasinage de l'information dans la mémoire à long terme et l'amygdale, primordiale pour le traitement des émotions. Amygdale et hippocampe, étant situés à proximité l'une de l'autre, semblent travailler ensemble dans le traitement de l'information. Soussa (2002, p. 19) nous l'explique simplement :

> Sa proximité (de l'amygdale) avec l'hippocampe et son activité – captée par les scanners (TEP) – amènent les spécialistes à penser que l'amygdale encode le message émotionnel, lorsqu'il y en a un, en même temps qu'un souvenir est inscrit dans la zone mémorielle à long terme […] Il est donc intrigant de constater que les deux structures du cerveau principalement responsables de la mémorisation à long terme se situent dans le système émotionnel.

Ceci montre l'importance de la dimension émotionnelle dans le processus d'emmagasinage des informations nécessaires à la construction de connaissances et à son rappel pour la construction des savoirs. Cela nous permet de faire le lien avec la notion de sens dans ses différentes acceptions. Ainsi, dans Pineau (1999, p. 12), nous pouvons lire :

> les trois sens du mot sens. Le premier qui vient à nos esprits conditionnés d'intellectuels est celui principalement cognitif de signification. Le second est celui de sensation quand on reste encore sensible à ses sens traditionnellement réduits aux cinq plus visibles et localisés : la vue, l'ouïe, l'odorat, le goût et le toucher. Enfin le troisième est celui de la direction des mouvements.

1. Morissette (2002) ; Soussa (2002) ; Presseau (2004) ; Scallon (2004) et d'autres.
2. Presseau (2004).
3. Soussa (2002).

Et dans Bourdages[4] :

> Je conçois le sens comme une spirale où s'entremêlent les continuités [la direction] et les ruptures [les moments signifiants] de mon parcours de vie […] les ruptures correspondent aux événements et moments signifiants de notre histoire. Ce sont eux qui nous restent en mémoire parce que chargés d'émotions.

Ainsi, savoir, connaissance et sens se trouvent intimement liés par l'activité cognitive et métacognitive du sujet. Celui-ci construit autant ses connaissances que ses savoirs en intime relation avec la question du sens.

3. La recherche-formation, l'herméneutique, la phénoménologie et les histoires de vie

Nous avons vu plus haut que les cours utilisant l'histoire de vie comme méthode de formation à distance se situent surtout dans une perspective de recherche-formation et de construction de savoirs, de connaissances et de sens à partir de l'histoire personnelle.

Pilon (1996) problématise l'utilisation des histoires de vie en recherche-formation en faisant le constat que sa validité est liée au rôle attribué à l'université et aux objectifs poursuivis par les formateurs. L'utilisation des histoires de vie implique le dépassement d'une vision de l'université comme lieu de transmission des connaissances académiques produites par des acteurs spécialisés ayant un objectif de professionnalisation où l'assimilation du savoir savant occupe une place prépondérante. La recherche-formation met de l'avant une posture faisant de la découverte de soi, de l'appropriation de son identité personnelle et de sa propre histoire les conditions nécessaires à toute construction de connaissances.

La recherche-formation se place dans un processus où le sujet et l'objet de recherche se superposent de façon à permettre au sujet de se former à l'objet. Cette façon de concevoir l'articulation entre la recherche et la formation comporte quelques défis que Josso (1995, p. 80) énumère ainsi :

> La recherche n'avance que s'il y a apprentissage et formulation par chacun de son/ses intérêt(s) de connaissance. La formation a lieu lorsque la recherche enrichit le regard sur soi de découvertes, de regards nouveaux, voire de prises de conscience, de thématiques génératrices ou de dialectiques agissantes ou/et lorsque la recherche a permis un/des apprentissage(s) consciemment approfondi(s).

4. Communication présentée au X^e^ Symposium du Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie (RQPHV), tenu à Montmagny en septembre-octobre 2003.

À ces défis s'ajoute une posture épistémologique prônant la prépondérance du sujet et de son émergence comme condition à tout essai de faire ou de construire la connaissance. L'émergence de ce sujet se réalisant par la mise en place d'un processus que nous qualifions d'« esthétique », suivant les propositions de Jauss (1978), selon lequel le passage par trois moments pédagogiques de *poiésis-aisthésis-catharsis* permettrait à l'apprenant de dépasser le simple mimétisme et la simple reproduction du monde qui l'entoure. L'accompagnement de cette démarche de réappropriation de ce monde se fait en mettant à profit la créativité du sujet et sa capacité d'innovation dans sa compréhension de la réalité, une innovation menant à des actions conscientes de transformation de soi-même et du monde. Ainsi, loin d'être une démarche centrée sur un soi narcissique, la dimension de recherche-formation des histoires de vie fait face à la double contrainte de la formation (de soi) et de la trans-formation (de soi, d'autrui, du monde). Nous y reviendrons.

Les histoires de vie en formation font appel à au moins trois étapes distinctes mais séquentielles d'écriture avec des objectifs bien différenciés. La première étape que nous appellerons « d'écriture du récit de vie » vise la mise en forme de la représentation symbolique du parcours de vie du sujet ; une deuxième étape que nous pourrions appeler « d'enrichissement » vise à approfondir la thématique (l'objet) qui, dans la formation, a motivé l'écriture et l'engagement de l'apprenant dans un processus d'autoformation et finalement, une troisième étape que nous pourrions appeler « d'écriture de l'histoire de vie » consiste à effectuer une analyse et une interprétation du récit initial à l'aide des éléments découverts au cours de la deuxième étape. Il est important de rappeler que la littérature et la recherche sur les histoires de vie ont fait une distinction entre « le récit de vie » et « l'histoire de vie » proprement dite. Selon Lainé (1998, p. 142) :

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

Le processus de recherche-formation et ses fondements épistémologiques nous permettent d'affirmer que la méthode des histoires de vie s'inscrit aussi dans une perspective phénoménologique et herméneutique en ce qui concerne la construction de connaissances. En phénoménologie, le concept d'intentionnalité permet la transformation du récit en phénomène à comprendre. L'intentionnalité est une visée qui transforme en phénomène, en vis-à-vis, en objet cible du parcours de quête de sens, toute donnée, tout énoncé qui se livre à la compréhension. L'intentionnalité s'exprime dans l'acte de transformer le simple récit en phénomène, en tant qu'existant réel. « L'intentionnalité est une visée, mais elle est aussi une donation de sens. L'analyse intentionnelle s'empare de l'objet constitué comme sens et révèle cette constitution » selon Lyotard (1969, p. 32). Ce lien d'intentionnalité qui est tissé entre la donnée livrée à la

compréhension et la conscience qu'il comprend est garanti par la présence du *Je* : fondement et source de toute signification et de la dimension subjective de l'acte de comprendre. La pertinence du récit de vie comme source de compréhension de soi commence dans l'acte intentionnel d'écrire pour signifier quelque chose de plus que l'anecdote d'une vie. Il s'agit de réorganiser le récit existant de façon à créer le champ de l'interprétation, l'espace où cet autre, un tiers différent de celui qui est raconté et de celui qui raconte, pourrait trouver, dans la lecture et dans la relecture du récit, un sens nouveau.

En outre, c'est par le processus d'interprétation dans une perspective herméneutique que le sens se dévoile à l'auteur du récit. Par interprétation, nous allons comprendre tout effort de compréhension d'un ensemble des « signes » porteur d'une certaine « obscurité ». Le récit de vie peut ainsi être perçu comme une obscurité « construite » qui comporte une bonne dose de mythes, d'énigmes, de « vérités » pas tout à fait objectives ou qui ne sont pas le reflet exact d'une réalité ou des implicites nécessitant une certaine explicitation. Le travail d'interprétation, dans une perspective herméneutique, se voue à la tâche de mettre à découvert ce qui reste encore couvert par l'expression textuelle. Il s'agit d'une restitution du sens.

En herméneutique traditionnelle, l'interprète est la plupart du temps un autre que l'auteur, l'effort de l'interprète étant surtout celui de restituer le sens qui existe au préalable indépendamment de l'interprète. Dans le cas de l'interprétation du récit de vie, où l'auteur est aussi l'interprète, le travail d'interprétation ne peut pas se limiter à la restitution de ce sens original puisqu'il est déjà donné par l'auteur-interprète. Le défi consiste à construire un nouveau sens par l'ajout d'éléments d'élucidation qui permettraient d'une certaine manière à l'auteur-interprète d'éluder, de bifurquer, de contourner un sens premier pour arriver à un sens second. Il s'agit d'un travail de métissage des sens entre l'écrit premier et l'écrit d'interprétation qui donnera naissance à l'histoire de vie proprement dite.

Ce processus de recherche-formation est possible grâce à l'utilisation des histoires de vie en formation. Quels sont les dispositifs pédagogiques permettant sa mise en place ? Comment la recherche-formation et les histoires de vie aident-elles ou contribuent-elles à l'autonomisation de l'apprenant ? Voici quelques-unes des questions auxquelles nous tenterons de répondre dans la section suivante.

4. Les dispositifs pédagogiques dans la démarche de recherche-formation en histoires de vie

Les cours susmentionnés ont en commun, comme nous l'avons vu, une démarche en trois grandes étapes qui permettent autant la mise en place du processus de construction de savoirs, de connaissances et de sens dans une perspective cognitiviste et socioconstructiviste que le processus de recherche-formation favorisant l'émergence du sujet par les trois moments esthétiques de *poiésis-aisthésis-catharsis*. Le tableau suivant présente une synthèse comparative de cet ensemble.

Étapes de la démarche pédagogique	Construction de savoirs, de connaissances et de sens	Recherche-formation et émergence du sujet
Écriture du récit : mise en forme de la représentation symbolique	Rappel sur la mémoire de travail des expériences passées, dimension motivationnelle, concept de soi et traitement des émotions.	Intentionnalité. Constitution de l'objet par le sujet. ***Poiésis***
Enrichissement et analyse : approfondissement thématique	Accueil des nouvelles informations, processus d'accommodation et d'assimilation (pertinence et sens).	Émergence des lignes de force : histoire que se donne le sujet par rapport à l'objet et effort de communicabilité. ***Aisthésis***
Écriture de l'histoire de vie : interprétation du récit	Intervention de la métacognition. Réponse et développement des savoirs. Construction de la nouvelle représentation-compréhension. Construction du sens.	Interprétation herméneutique de l'auteur-interprète. Reconnaissance du sujet singulier dans l'universel. ***Catharsis***

4.1. L'écriture du récit ou la constitution de l'objet par le sujet : *poiésis*

Comme préalable à la première écriture du récit, les étudiants sont invités à une exploration de leur histoire par la collecte de matériaux concrets (des photos d'enfance, une bande vidéo, un article de journal, une peinture, une sculpture, un disque, des lettres, un bulletin scolaire, un livre, des représentations d'une maison, d'un animal, d'un lieu) ou tout objet ayant une signification particulière et signifiante pour eux. Pour chaque élément retenu, l'étudiant écrit une phrase ou un paragraphe décrivant l'image ou l'émotion suscitée en le regardant. Les étudiants sont invités à faire cet exercice sans autocensure.

Le premier moment du trajet, ou *poiésis*, met en place un travail d'accouchement de soi. Il s'agit de l'objectivation de la culture singulière portée par l'individu en formation. Les éléments constituants de cette culture singulière sont explorés par l'apprenant en faisant un effort de mémoire et de recherche des sources de cet héritage. Il articule autour des codes langagiers, des mots écrits, la compréhension qu'il a de cet héritage dans un texte à caractère autobiographique ou d'autoportrait. Il donne ainsi une signification aux sens, aux sensibilités qu'il porte en tant que sujet. C'est la mise en lumière du sujet apprenant en tant qu'interlocuteur premier du monde mais aussi comme produit de ce monde qui lui a permis de structurer sa propre identité, sa propre conception du monde et de développer, par ses actions, un rapport particulier avec son environnement. C'est un effort qui demande de la part de l'apprenant le développement d'un rapport compréhensif face à lui-même et, en ce sens, un moment de production de lui-même. Se comprendre comme un être, un sujet né des

influences de son entourage et de son contexte socioculturel, où les différentes influences reçues se sont métissées pour faire de lui un être unique comme résultant de l'unicité de son histoire.

4.2. L'enrichissement du récit ou l'effort de communicabilité : *aisthésis*

La deuxième étape demande à l'étudiant un travail d'enrichissement par des lectures complémentaires en lien avec les thématiques de son récit ou avec la signification de la démarche, selon les objectifs du cours. Ainsi par exemple, dans le cours « Psychologie de la vie adulte », l'étudiant effectue des lectures sur les approches développementales de la psychologie de l'adulte ayant parcouru au préalable, par l'écriture de son récit de vie, son propre développement psychologique en tant qu'adulte. Tout ceci dans une perspective d'analyse et d'approfondissement décrite par Delory-Momberger (2000, p. 245) :

> Le travail de réflexion et d'analyse accompli sur le récit ne vise pas tant à démêler le vrai du faux, l'objectif du subjectif, le réel du fantasme, qu'à repérer les lignes de force et les points d'insistance selon lesquels la vie est mise en forme et à reconstruire les structures formelles et sémiologiques du récit, c'est-à-dire de l'histoire que se donne le sujet.

Le moment de l'*aisthésis* est un effort d'*adsumption* à l'autre par la voie du partage. Dans le cours à distance, ce partage se fait avec son accompagnateur (tuteur ou chargé d'encadrement). Il s'agit d'un processus de construction esthétique du discours qui passe par le signe communicable et qui met en forme l'expression des sensibilités singulières du monde du *Je*. Un effort en vue d'atteindre l'autre par la langue commune et qui oblige à un dépassement de soi, à une mise en retrait, à l'établissement d'une distance avec ce monde intérieur qui n'est accessible qu'à l'individu qui le porte, tant et aussi longtemps que ce monde reste non dit. Un effort de construction d'un discours qui tiendrait compte autant du discours non dit intérieur, des savoirs nouveaux que l'individu tente de saisir et d'intégrer à ses propres sensibilités que du besoin de communicabilité afin d'atteindre l'autre aux prises avec ces mêmes efforts.

4.3. La *catharsis* comme moment de reconnaissance du sujet singulier dans l'universel

La dernière étape consiste en une réécriture du récit initial dans une perspective interprétative visant la mise en lumière du sens porté par la vie du sujet. Dans le récit initial, l'étudiant, de façon consciente ou inconsciente, sélectionne et choisit certains événements qui remontent de sa mémoire sans trop savoir pourquoi. Le travail sur ce récit a comme objectif de repenser ces événements et ces situations dans une structure à la recherche d'un nouveau sens. Cette interprétation profite de tout le travail réalisé au cours des étapes précédentes. La construction de ce nouveau sens s'insère dans une vision élargie de la vie singulière par une perspective plus universelle.

La *catharsis* est ainsi le moment de la reconnaissance de soi à l'intérieur du mode de vie. C'est le moment du partage où tout cet effort devenu discours s'offre à lire et se donne en espace de dialogue. C'est le moment où l'individu s'assume comme un parmi le monde, dans le sens le plus profond de participation sociale, d'insertion historique et de reconnaissance culturelle à l'intérieur du monde. Alors le discours ainsi produit n'est plus seulement l'héritage porté, mais l'interprétation partagée qui se soumet au regard de l'Autre et qui amène l'individu à s'assumer comme constructeur du monde, qui le place dans la position de contribuable de l'avancement du monde et plus seulement son produit, son objet, sa résultante fataliste. La catharsis est ainsi un projet d'atteinte d'un lieu d'émancipation et d'autonomisation.

Conclusion

L'ensemble de la démarche que nous venons de décrire ne doit pas être vu dans une relation linéaire et chronologique. Il s'agit d'un processus en spirale où chacun des éléments coexiste dans la temporalité de la formation de l'étudiant, c'est-à-dire, de sa constitution en tant que sujet en formation et en tant qu'artisan de savoirs, de connaissances et de sens pour soi et pour les autres. La perspective phénoménologique et herméneutique dans laquelle s'insère la démarche nous invite à voir le sujet en recherche-formation dans un mouvement ascendant-descendant alimenté et supporté par l'intentionnalité portée par son récit. En d'autres termes, le travail de visée intentionnelle et d'interprétation reconnaît l'être humain comme être qui « est en étant » dans l'écriture de sa propre histoire de vie. Les savoirs, les connaissances et le sens ainsi construits constituent non seulement une nouveauté pour le sujet qui les porte mais aussi, pour l'ensemble du monde dans lequel il évolue. En ce sens, il s'agit d'une reprise de conscience de son propre rôle de protagoniste de sa propre histoire et d'acteur participant à la construction de l'histoire du monde. C'est en ce sens que le processus de *poiésis-aisthésis-catharsis*, imbriqué dans la démarche des histoires de vie, permet la production et la construction de savoirs, de connaissances et de sens sur soi, les autres et le monde à partir de l'expérience existentielle de l'être.

Bibliographie

Delory-Momberger, C. (2000). *Les histoires de vie : de l'invention de soi au projet de formation*, Paris, Anthropos.

Jauss, H.R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard.

Josso, C. (1995). « L'histoire de vie dans un dispositif de recherche-formation : une médiation pour la connaissance de la subjectivité », dans P. Alheit, A. Bron-Wojciechowska, E. Burgger et P. Dominicé (dir.), *The Biographical Approach in European Adult Education*, Vienne, Verband Wiener Volksbildung, p. 75-99.

Lainé, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire : théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*, Paris, Desclée de Brouwer.

Lyotard, J.-F. (1969). *La phénoménologie*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », nº 625.

Morissette, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill.

Pilon, J.-M. (1996). « L'utilisation des histoires de vie dans une démarche en recherche-formation à l'université : le certificat en pratiques psychosociales de l'université du Québec à Rimouski », dans D. Desmarais et J.-M. Pilon (dir.), *Pratiques des histoires de vie*, Paris, L'Harmattan, p. 43-70.

Pineau, G. (1999). « Le sens du sens », Communication présentée au colloque First Catalytic Encounter : The transdisciplinary Evolution (15-18 avril), Sao Paulo, Education Escola do Futuro of the Universida de Sao Paulo.

Pineau, G. et J.-L. Le Grand (1993). *Les histoires de vie*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ».

Presseau, A. (2004). *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Saint-Laurent, ERPI.

Soussa, D. (2002). *Un cerveau pour apprendre*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill.

Tremblay, R. (1990). *Vers une écologie humaine*, Toronto, McGraw-Hill.

Chapitre 14

L'histoire de vie mise en scène

Daniel Feldhendler

1. Un théâtre de récits de vie

Jonathan Fox, Jo Salas et leur compagnie de théâtre ont développé depuis 1975 aux États-Unis, dans l'État de New York, une approche dynamique des récits de vie. À l'origine de cette démarche se trouve le théâtre expérimental axé sur l'improvisation et la révolution théâtrale des années 1960-1970. Fox propose de faire représenter d'une façon spontanée fragments de vie et récits personnels de l'auditoire. Dans une situation de représentation théâtrale, des acteurs restituent sur-le-champ et reflètent à travers le jeu ce qu'un membre de l'auditoire vient de communiquer. Un sentiment, une pensée, des images, un moment, un récit de vie exprimé par un spectateur prend immédiatement forme signifiante sur scène. Chaque vécu exprimé est tour à tour mis en scène selon une dramaturgie particulière. Il y a en quelque sorte « re-présentation » condensée de la narration et « re-jeu » : d'où le choix de Playback Theatre pour qualifier ce théâtre de récits de vie. Dans ce modèle de dialogue transitif apparaît une dimension sociale, personnelle et singulière qui prend peu à peu forme et sens.

Des enjeux évidents apparaissent. Transposée hors de l'espace théâtral traditionnel, cette méthode interactive crée une dynamique particulière : les membres d'un groupe font mettre en scène l'expression de leurs subjectivités à travers des regards extérieurs ; ils se découvrent dans la parole et l'image, dans ce miroir ou prisme intersubjectif qui leur est ainsi renvoyé. Appliquée dans un contexte de formation, la méthode développe l'autoréflexivité. Les participants

en formation alternent les rôles : ils deviennent tour à tour acteurs et spectateurs en éveil, dialoguant et communiquant par l'intermédiaire de la narration de leurs récits de vie et de la représentation scénique de ces vécus exprimés ou latents. Des thèmes sous-jacents apparaissent à travers la représentation de ces fragments de vie individuels. Un phénomène de « biographisation » (Delory-Momberger, 2005) et de socialisation par la mise en commun de ces fragments de vie se met en place. Un ou des fils conducteurs, fruits d'un « co-conscient » et d'un « co-inconscient » groupal se révèlent alors, au fur et à mesure du développement du processus. La transposition sur scène se constitue comme moteur et elle favorise la dynamique qui s'instaure dans le groupe de personnes présentes : la dimension individuelle et personnelle de la narration ouvre la voie à la résonance collective.

La méthode que nous désignons dans un contexte francophone par l'expression « théâtre-récit » ou « théâtre en miroirs » (Feldhendler, 2005) opère à partir d'un modèle de dialogue social constructif. Aujourd'hui, 35 ans après la création de ce type de théâtre, une attitude nouvelle et un regain d'intérêt se manifestent dans le monde entier envers cette approche interactive de la communication.

Fox (1994), Fox et Dauber (1999) et Salas (1998) se réfèrent plus particulièrement à des auteurs anglophones pour étayer leurs réflexions théoriques. Certains d'entre eux, Howard Gardner (1983), Jerome Bruner (1986), Oliver Sacks (1988), ont mis l'accent sur l'interaction sensorielle avec le monde environnant, la pensée et sa représentation par l'image, le besoin de narrativité et l'alliance du cognitif et de l'affectif dans l'esprit humain. Ainsi, Fox souligne que le Playback Theatre peut être apprécié pour la diversité de son approche des relations humaines et pour ses capacités particulières à donner réponse à nos préoccupations actuelles. Il mobilise de nombreux aspects de nos processus mentaux, constitutifs de mémoire et de conscience individuelle et collective.

2. Une pratique dialogique

La représentation de récits et d'histoires de vie constitue un instrument dialogique d'exploration de nos expériences vécues, de nos réminiscences individuelles et de nos histoires collectives au présent. Cette méthode très élaborée vise la représentation spontanée du vécu grâce à un dispositif interactif original : des récits personnels exprimés individuellement sont tour à tour représentés selon une dramaturgie particulière, fruit d'une création collective.

Au cours d'une représentation classique, un dispositif interactionnel favorise le dialogue. Une personne, appelée « conducteur » (*conductor*), assume la fonction d'intermédiaire et de catalyseur entre spectateurs et acteurs. Le conducteur établit le cadre et crée les conditions favorables à l'échange. Après quelques mots d'introduction, il invite le public à exprimer un sentiment, une pensée correspondant à la situation et au vécu respectif du moment. Ce petit moment exprimé par un spectateur trouve immédiatement son expression sur scène,

selon une transposition dramaturgique spécifique portée par les acteurs. La forme couramment présentée au début d'une représentation est intitulée « sculpture fluide » (*fluid*) et constitue en quelque sorte un miroir multiple. Des liens se créent peu à peu à travers ces échanges directs entre les participants et les courtes représentations spontanées sous forme de tableaux vivants. Ceux-ci induisent la narration de récits de vie. Dans la méthode, cette narration est appelée l'« histoire » (*story*). Après qu'une atmosphère d'ouverture et d'échanges a été créée, le conducteur invite une personne du public à venir faire le récit d'un moment vécu de son histoire. Conducteur et narrateur se trouvent assis dans un espace intermédiaire entre acteurs et spectateurs. L'interview se structure selon une forme très précise. Au fur et à mesure du déroulement de l'interview, le narrateur-conteur (*story teller*) est invité à choisir des acteurs pour représenter sa scène. Les acteurs respectivement choisis se placent dans une position intermédiaire indiquant un état d'écoute accrue comme préparation à la prise de rôle. À la fin de l'interview, le conducteur résume les moments essentiels de la narration, puis il fait des propositions de forme de représentation. Les acteurs occupent alors la scène, en position de jeu, puis ils se mettent en jeu et improvisent. Pendant cette phase, conducteur, narrateur et spectateurs suivent la représentation sans intervenir. La situation peut être représentée de multiples façons. Elle peut être parlée, mimée, portée par des objets, des tissus ou autres accessoires, avec ou sans accompagnement musical (dans la forme d'origine, une personne dans le rôle de musicien accompagne l'improvisation, à l'aide d'instruments de musique). Il peut y avoir une seule ou plusieurs scènes. Lorsque la représentation touche à sa fin, les acteurs figent leur attitude et soulignent leur attention au narrateur en portant leurs regards vers lui. Le regard des acteurs envers le conteur-narrateur est à la fois « acte de reconnaissance » (*acknowledgment*) et restitution symbolique de la narration. À ce moment, le conducteur demande au narrateur si la représentation a saisi l'esprit et l'essence de son expérience et de son récit. Celui-ci fait alors part de son vécu au cours de la représentation. Il peut également apporter des modifications à ce qu'il a vu et perçu dans le jeu. L'issue d'une scène peut être transformée. L'histoire prend alors un autre cours, et le narrateur découvre comment son histoire personnelle aurait pu ou pourrait se dérouler autrement. Le narrateur-conteur devient producteur et coauteur, metteur en scène de sa propre histoire de vie. Après ce premier récit, d'autres narrateurs-conteurs contribueront par leurs propres récits et par phénomène de résonance collective à la dynamique d'une représentation. Ainsi les récits de plusieurs conteurs, leurs histoires respectives transposées sur scène vont révéler des thèmes collectifs spécifiques à l'auditoire présent.

Selon les contextes, au cours d'une représentation ou dans un atelier de formation, les membres d'un groupe mettent en partage activement leur vécu personnel. Dans une situation d'atelier, de session de formation, les participants, tour à tour acteurs et spectateurs, se découvrent et s'ouvrent mutuellement dans la parole et la médiation par l'image et la représentation, dans ce miroir et prisme intersubjectif de perceptions instantanées mises en commun.

2.1. Le besoin de dire son histoire

Salas (1998, p. 111) insiste sur la nécessité de dire nos histoires. Elle souligne que, dès notre naissance, notre vie est histoire et que la narration de nos histoires nous accompagne tout au long de notre existence. Cette narration est constituée comme une dramaturgie. Nous savons que cette histoire prend sa source en un lieu défini et qu'elle commence à un moment précis. La narration se prolonge avec développements, péripéties, rebonds et surprises. Il y a un lieu, un moment où elle prend fin. Quand nous tissons nos expériences en histoires, nous trouvons sens à ce que nous avons entrepris. Dire nos histoires aux autres nous aide à intégrer le sens de notre histoire singulière pour nous-mêmes. C'est une façon de contribuer à la recherche universelle du sens. L'élément intrinsèque de la forme et de la structure dans l'histoire peut transmuer le chaos et restaurer le sentiment d'appartenance à un monde qui fait sens et qui est signifiant, quelle que soit l'expérience vécue.

Salas fait référence à Oliver Sacks, neurologue de renom (né en 1933 à Londres, puis établi à New York). Sacks (1988, p. 148) affirme :

> si nous voulons savoir quelque chose d'un homme, nous nous demandons quelle est son histoire, son histoire réelle, la plus intime, car chacun d'entre nous est une biographie, une histoire, un récit singulier, qui s'élabore en permanence, de manière inconsciente, par, à travers et en nous – à travers nos perceptions, nos sentiments, nos pensées, nos actions ; et également par nos récits, nos discours. Biologiquement, physiologiquement, nous ne sommes pas tellement différents les uns des autres : historiquement, en tant que récit – chacun d'entre nous est unique. Pour être nous-mêmes, nous devons *avoir* une biographie – la posséder, en reprendre possession s'il le faut. Nous devons nous « rassembler », rassembler notre drame intérieur, notre histoire intime. Un homme a *besoin* de ce récit intérieur continu pour conserver son identité, le *soi* qui le constitue.

Le Playback Theatre crée une nouvelle dimension et Salas (1998, p. 113) pointe celle-ci. Notre travail, souligne-t-elle, consiste à aller plus loin que ce que nous faisons normalement au quotidien pour révéler la forme, la figuration, la configuration dans toute expérience relatée, même si le sens reste peu clair dans la narration faite : « Nous donnons à ces histoires reconnaissance et dignité par le rituel et la perception esthétique. Nous créons des liens entre ces histoires et les narrateurs éprouvent ce qui les relie. »

2.1.1. Un espace potentiel pour dire nos histoires

Les fondateurs de la méthode de représentation de récits de vie insistent de façon catégorique sur la nécessité de créer un espace privilégié favorable à la spécificité de cette démarche. Deux éléments sont essentiels à l'identité de la méthode : une appréhension intuitive du sens donné à l'expérience du narrateur et une perception esthétique de l'histoire elle-même dans la représentation scénique. L'enjeu est fondamental dans la mesure où il repose sur l'affirmation et la reconnaissance de l'Autre quand un fragment de vie prend forme et sens de cette façon.

Fox et Salas insistent particulièrement sur le cadre qui favorise l'état de compréhension mutuelle approfondie et qui peut devenir vecteur de passages et de transformations. Ce théâtre de récits de vie est porté par des structures de rituels. Salas (1998, p. 108) fait à cet égard référence à Peter Brook (1977) qui présente la fonction ancestrale et traditionnelle du théâtre : fournir à une communauté la structure et les formes d'une réintégration temporaire et, par extension, à toutes ces communautés actuelles qui vivent le quotidien dans une fragmentation. Cette fonction du théâtre ne pourrait plus s'accomplir, le processus de fragmentation sociale étant tel que nous ne partageons plus de valeurs ni de liens communs, matrices à partir desquelles le rituel instaure le lien social. Selon Brook, les auteurs et metteurs en scène, dramaturges modernes, devraient développer une nouvelle « matrice d'unité » qui est le moment, l'instant du jeu, l'ici et maintenant partagé par les acteurs et le public, le moment de « re-création » de liens sociaux. Le dispositif de représentation de récits de vie pourrait constituer l'espace dans lequel cette matrice d'unité serait créée. Son essence repose sur le fait que tout public, aussi hétérogène soit-il dans ses références culturelles et sociales, partage un élément commun : le moment de la narration et la scène de la représentation provenant de la vie des individus. Nous réalisons, dit Salas (1998, p. 110), un rituel qui correspond aux besoins immédiats de l'événement et du moment : « Nous sommes orientés dans l'instant et nous participons en commun à la naissance d'une scène, la révélation de la vie, *in situ*, dans l'ici et maintenant. »

Le Playback Theatre, ce théâtre en miroirs, est donc à la fois événement artistique et événement social qui fait appel à une dramaturgie complexe et sensible. Cette dynamique repose sur la création de communication interpersonnelle qui donne sens et forme à l'expérience du narrateur à travers sa narration. La fonction spécifique des acteurs est de créer une œuvre dramatique reposant sur une compréhension profonde et accrue de la narration du conteur-narrateur : ils transforment des moments de la vie réelle, ce « théâtre brut », en des formes dramatiques qui vont trouver écho et résonance collective. Regarder et écouter est une expérience esthétique, une expérience d'affirmation, d'expansion et d'ouverture de soi, un moment de plaisir de mettre en partage une parole personnalisée. C'est un art qui s'engage à affirmer l'expérience de tout un chacun et à favoriser la mise en lien entre les individus et les groupes sociaux parcellisés afin qu'ils puissent trouver un niveau d'échange dans la communication et le dialogue.

La représentation spontanée de fragments de vie crée une dynamique qui catalyse le travail de « reliance » entre l'individuel et le social tout en invoquant l'intersubjectivité relationnelle. Au-delà de ce principe fondamental de réflexivité dans le travail de reliance entre l'individu et le groupe, une synergie transformatrice avec d'autres enjeux pointe à l'horizon.

2.1.2. La scène, espace de médiation et de transformation

L'espace transitionnel de la scène peut être considéré comme espace de médiation. Kaës (2002, p. 13) distingue des traits constants aux figures de la médiation. La médiation comme lien transforme conjointement et corrélativement l'espace

intrapsychique et l'espace intersubjectif. Toute médiation implique une représentation de l'origine, ou renvoie à une scène des origines. Elle s'inscrit dans une problématique des limites, des frontières et des démarcations, des filtres et des passages ; elle est coextensive au processus de symbolisation qui suppose un écart. Dans l'ordre intersubjectif, la médiation est écart et passage de l'Un à l'Autre, à plus d'un autre. Dans ce passage, comme dans l'espace intrapsychique, surgit la question de l'origine du sujet et des liens qui le constituent, la représentation des limites entre leurs espaces respectifs, communs et partagés. La médiation permet au sujet d'explorer, sans s'y perdre, l'espace interne et l'espace externe, puis l'espace singulier et l'espace commun et partagé. Toute médiation suscite un cadre spatiotemporel. C'est dans cet espace-temps que s'inscrivent les enjeux des processus de transformation.

La scène en tant qu'espace de médiation spéculaire constitue un puissant instrument de communication interactionnelle et devient potentiel de changement. Cet espace intermédiaire crée les conditions d'ouverture aux processus de transformation individuelle et sociale : la « scène-miroir » du Playback Theatre a les qualités d'une « Autre scène ». La scène est définie comme *locus nascendi* par Moreno (1923, 1984), comme « espace esthétique » par Boal (1990), comme « espace potentiel » par Winnicott (1975) ou comme « Autre scène » par Mannoni (1969). Il s'agit de la même scène, interprétée et nommée différemment selon les écoles, comme le constate Schützenberger (1981, 2003) dans sa définition du concept de *locus nascendi*, de la scène psychodramatique morénienne. Ce lieu de la vie est aussi espace-temps pour naître et renaître et il « représente, d'une certaine façon, l'autre scène freudienne, où se jouent les affects et les interactions que l'on saisit à l'état naissant, dans un *statu nascendi* pour mieux les comprendre » (Schützenberger, 1981, p. 206). L'espace transitionnel de la scène est lieu de compréhension qui se révèle aussi agent de transformation, comme lieu d'une « réalité élargie », riche en potentialités transformatrices.

Ces considérations soulignent l'évidence et la nécessité de créer des conditions particulières pour mobiliser une synergie de spontanéité créatrice et libératrice d'énergie. Une telle mobilisation énergétique avec ses qualités cathartiques peut être motrice du processus de transformation. Pour créer une forte disponibilité, un cadre sécurisant s'impose, porté par les structures du rituel du Playback Theatre. Le principe essentiel de la méthode repose sur l'émergence d'une parole qui va trouver écho à travers sa restitution transposée et la mise en relation avec d'autres vécus. Fox invite à saisir l'essence de ce qui est dit et de ce qui est exprimé dans le non-verbal de la situation. Ceci requiert de créer les conditions favorables à l'ouverture et à la spontanéité des narrateurs, du conducteur et des acteurs. Des attitudes telles que l'écoute, la congruence, la présence, la flexibilité, l'intuition et la perception eidétique sont nécessaires. La qualité d'une écoute et d'une compréhension en profondeur va de pair avec le degré de résonance des auditeurs, des narrateurs, du conducteur, des acteurs et des musiciens. La restitution des récits se réalise à travers la représentation scénique – entre réel, imaginaire et symbolique dans cet espace particulier. La scène peut alors s'ouvrir aux récits de vie et à leur profondeur.

3. Un théâtre de cultures en mouvement

La démarche décrite se trouve à la croisée de plusieurs champs : société, éducation, action culturelle, intervention sociale, art, thérapie. D'abord implantées dans les pays anglophones, puis germanophones, ces pratiques sont en 2011 présentes dans plus de 60 pays du monde entier. Ce théâtre interactif se révèle très exigeant pour ceux qui le pratiquent : ils sont appelés à s'exercer dans des pratiques formatives, à une démarche « compréhensive » et créatrice comme maïeutique et herméneutique de l'instantané. Une école de formation a été créée en 1993 dans l'État de New York, et d'autres écoles en étroite relation avec celle-ci voient le jour dans le monde. Il existe, depuis 1990, une association internationale (IPTN) réunissant les praticiens et chercheurs en réseau que l'on peut consulter sur Internet.

Depuis sa création en 1975, le Playback Theatre s'est ouvert à des espaces, des pratiques et des contextes culturels très diversifiés. Il est présent sur tous les continents, dans des lieux institutionnalisés (écoles, universités, formation permanente, hôpitaux, centres de soins, entreprises, espaces culturels, centres sociaux, etc.). Il est de même présent dans les lieux d'enfermement (les prisons), dans la rue, dans les banlieues et dans les zones sensibles. La restitution de fragments d'expériences vives par la représentation scénique ouvre des potentialités. Briser la culture du silence dans de nombreuses régions du globe – lointaines ou proches – rapproche ces pratiques de celles du « théâtre de l'opprimé » (Boal, 2006) mais aussi du « sociodrame morénien » (Fox, 1987 ; Feldhendler, 1992, Wittinger, 2005), démarches de recherche-action-intervention qui abordent plus particulièrement les aspects collectifs, axiologiques, sociaux et idéologiques des groupes en société.

4. Vers une éthique et une politique du Sujet

Dans la mouvance novatrice des formes de représentation de situations existentielles, un nouveau projet intitulé Libra est en cours d'élaboration depuis 2001. Les objectifs formulés révèlent les enjeux éthiques actuels : combattre le racisme, l'exclusion, la violence, l'oppression, les extrémismes et promouvoir dans son propre pays le dialogue entre individus et communautés. La génération fondatrice du Playback Theatre se penche aujourd'hui sur le développement de nouvelles pratiques qui favorisent la justice sociale, l'action sociale ainsi que la résolution des conflits – entreprises de restauration d'interaction sociale et d'humanité. Pour Fox, l'art peut transformer et sauver des vies humaines. Ainsi la mise en scène de la vie serait à considérer comme vecteur potentiel pour devenir « *acteur-citoyen* », auteur et protagoniste de sa vie, sujet de son histoire, sujet agissant sur le devenir humain et sur le cours de l'Histoire au présent (Feldhendler, 2008).

Nous découvrons au quotidien cette notion fondamentale d'acteur social, concept à prendre dans tous les sens du terme, pour être auteur et devenir protagoniste de sa vie, acteur et cocréateur dans la transformation du monde en cours.

La méthode de représentation de récits de vie est instrument d'anthropologie dynamique (Schechner, 1985). Elle présente des qualités heuristiques pour aller à la rencontre de l'Autre. Elle sert l'apprentissage de la « coexistence » et le développement d'attitudes relationnelles fondamentales, telles que l'écoute sensible, l'empathie, l'introspection, l'implication, l'intuition, la distanciation, la présence et l'état de perception liminaire, la flexibilité de rôle, la disponibilité intellectuelle, affective et corporelle, la spontanéité créatrice et l'intervention responsable. La dynamique réflexive catalyse le travail herméneutique d'émergence de sens et de « reliance » entre l'individuel et le social. En favorisant dialogue transitif et intersubjectivité relationnelle, le théâtre-récit devient pratique d'altérité vécue et lieu d'imaginaire social.

La démarche invite à assumer son histoire et dans certains contextes à revisiter l'Histoire à travers nos histoires singulières. Elle se conçoit comme « art formateur de l'existence » (Pineau, 2000) et, par ses potentialités, elle rejoint la dynamique biopolitique enclenchée dans le mouvement international des histoires de vie en formation et de la recherche biographique en éducation (notamment, l'Association internationale des histoires de vie en formation et de recherche biographique en éducation ou ASIHVIF RBE). Les enjeux pour répondre aux multiples défis de nos sociétés en mutation se précisent. Une idée clé fait son chemin : créer du lien social entre individu et société, en réponse aux phénomènes alarmants de délitement et de fragmentation sociale. Parallèlement, la question centrale et essentielle au devenir humain se pose : quelle éducation pour quelle humanité ? Ce questionnement s'inscrit dans une dynamique – être en devenir tout en étant sujet de son histoire et créateur de sa vie, sujet agissant, non assujetti aux contingences et aux contraintes sociales et sociétales dans les processus actuels de mondialisation. Pour mettre en acte cette pensée émancipatrice et génératrice de transformations profondes, les pratiques interdisciplinaires d'histoires de vie s'avèrent riches en potentialités.

Bibliographie

Boal, A. (1990). *Méthode Boal de théâtre et de thérapie*, Paris, Ramsay.

Boal, A. (2006). *The Aesthetics of the Oppressed*, Londres, Routledge.

Brook, P. (1977). *L'espace vide : écrits sur le théâtre*, Paris, Seuil.

Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge, Harvard University Press.

Delory-Momberger, C. (2005). *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*, Paris, Anthropos.

Feldhendler, D. (1992). *Psychodrama und Theater der Unterdrückten*, Francfort, Nold.

Feldhendler, D. (2005). *Théâtre en miroirs, l'histoire de vie mise en scène*, Paris, Téraèdre.

Feldhendler, D. (2008). « Playback theatre, life history and biographical research », dans H. Dauber (dir.), *Wo Geschichten sich begegnen – Gathering voices*, Kasseler Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Band 3, Kassel, Kassel University Press, p. 117-131.

Fox, J. (1987). *The Essential Moreno : Writings on Psychodrama, Group Method, and Spontaneity*, New York, Springer.

Fox, J. (1994). *Acts of Service. Spontaneity, Commitment, Tradition, in the Non Scripted Theatre*, New Paltz, Tusitala Publishing.

Fox, J. et H. Dauber (dir.) (1999). *Gathering Voices, Essays on Playback Theatre*, New Paltz, Tusitala Publishing.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*, New York, Basic Books.

Kaës, R. (2002). « Médiation, analyse transitionnelle et formations intermédiaires », dans B. Chouvier *et al.* (dir.), *Les processus psychiques de la médiation*, Paris, Dunod, p. 11-28.

Mannoni, O. (1969). *Clefs pour l'imaginaire ou L'autre scène*, Paris, Seuil.

Moreno, J.L. (1923). *Das Stegreiftheater*, Potsdam, Gustav Kiepenheuer.

Moreno, J.L. (1984). *Théâtre de la spontanéité*, Paris, Desclée de Brouwer.

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

Sacks, O. (1988). *L'homme qui prenait sa femme pour un chapeau*, Paris, Seuil.

Salas, J. (1998). *Improvising Real Life. Personal Story in Playback Theatre*, New Paltz, Tusitala Publishing.

Schechner, R. (1985). *Between Theater and Anthropology*, Philadelphie, University of Pennsylvania Press.

Schützenberger, A.A. (1981). *Vocabulaire de base de sciences humaines*, Paris, Epi éditeurs.

Schützenberger, A.A. (2003). *Le psychodrame*, Paris, Petite Bibliothèque Payot.

Turner, V.W. (1990). *Le phénomène rituel*, Paris, Presses universitaires de France.

Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*, Paris, Gallimard.

Wittinger, T. (2005) (dir.). *Handbuch Soziodrama. Die ganze Welt auf der Bühne*, Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften.

Conclusion

Le récit de vie à l'épreuve
de l'hypermodernité néolibérale : connivence, résistance ou alternative ?

Dans cet ouvrage, nous avons voulu rassembler des textes et proposer une réflexion qui ouvre sur le potentiel heuristique et l'avenir des récits de vie, en les situant dans le contexte social actuel des transformations de la modernité. Nous avons, en introduction et dans les textes d'ouverture, tenté de mettre en perspective cette question centrale de la modernité et des débats qui ont cours sur ses transformations. Les textes qui forment ensuite le corps de l'ouvrage abordent, chacun à sa façon, certains enjeux des récits de vie, que ce soit le lien entre les petits récits et la trame de l'histoire ; la spécificité des récits collectifs ; la place des récits de voyage et ce que ces derniers rendent saillants en tant que récits de vie ; la contribution des récits de vie en tant qu'approche utilisée dans le contexte scolaire et en formation et l'éclairage qu'ils apportent sur des enjeux de (trans)formation ; l'exemple d'une utilisation émergente du récit de vie théâtralisé ; et enfin les récits de vie de recherche mettant en évidence le travail des sujets dans des contextes sociaux soumis à des changements importants tels que celui des organisations publiques. Dans ce dernier chapitre, nous souhaitons effectuer un retour critique sur la façon dont le récit de vie et son utilisation en formation, en intervention et en recherche, participent de ces enjeux actuels dans le monde social marqué par des transformations.

Après un bref retour sur les conditions de la modernité et ses variantes postmoderne, hypermoderne, radicale ou avancée que nous avons présentées en introduction de cet ouvrage, nous nous attardons d'abord à préciser la figure du sujet qui se dégage dans le contexte de la rationalité néolibérale dominante selon

la thèse de Dardot et Laval (2009). Une des conséquences majeures de cette rationalité dominante est ce rapport à soi et aux autres marqué par la concurrence et la quête sans fin de performance et la perte du collectif, un constat qui rejoint celui de plusieurs analystes du social et en appelle à des recadrages nécessaires qui touchent tout autant le politique, le rôle de l'État, les différentes pratiques des acteurs que les individus et les modes de subjectivation.

Si la pratique des récits de vie en formation et en intervention, et dans une moindre mesure en recherche, est souvent auréolée d'un potentiel émancipateur, on questionne rarement les contextes et les usages par lesquels elle peut s'avérer au contraire en écho ou de connivence avec cette logique atomisante et responsabilisante. Par ailleurs, si les analyses sociologiques et les approches critiques ont largement arpenté les versants néfastes de l'autonomie dans les avatars de la poursuite effrénée de la performance et de l'assujettissement des individus, notamment dans le monde du travail, on a moins mis de l'avant les pistes, ou du moins les ingrédients susceptibles de briser les cercles vicieux dans lesquels s'enlisent les acteurs, et d'éclairer non seulement ces derniers, mais aussi ceux qui ont pour tâche de les accompagner ou encore de les « gouverner ». Ouvrant sur des pratiques de contre-conduites afin de résister tant individuellement que collectivement à l'emprise de cette rationalité néolibérale, nous sommes amenés à examiner quelques écueils à éviter et quelques pistes porteuses pour la pratique des histoires de vie en termes de résistance et d'alternative à l'emprise de cette rationalité dominante.

La visée de ce travail est donc de conclure l'ouvrage en attirant l'attention, à la lumière de tout ce qui précède, sur les modalités d'utilisation des récits de vie et de questionner en quoi elles peuvent participer de cette logique néolibérale, dans une connivence nouée parfois même en dépit de bonnes intentions, ou au contraire offrir un rempart contre l'envahissement de nos vies par cette raison-monde génératrice d'iniquités sociales dont les manifestations se font de plus en plus criantes.

1. La modernité : ses variantes postmodernes ou hypermodernes

Faisons d'abord, très sommairement, un retour sur quelques éléments clés développés plus à fond dans la première partie de cet ouvrage. La modernité, avons-nous souligné à la suite de plusieurs auteurs, se déploie en rupture avec la tradition, s'appuyant sur les promesses de la science et du progrès, le contrôle de la nature et du social, pour articuler des visées d'égalité et de justice. Elle est résolument tournée vers l'avenir et la possibilité humaine de le créer, ou du moins de l'imaginer, avec l'aide de la Raison. Elle combine la création d'institutions nouvelles, consacre le rôle de l'État-providence, s'appuie sur l'industrialisation et le capitalisme qui fondent le nouveau rapport salarial.

C'est une vaste rationalisation du monde au sens wébérien dont la portée étendue et la puissance sont liées aux mécanismes de globalisation et aux technologies qui modifient les rapports entre le temps et l'espace, mais aussi par le développement de la réflexivité des acteurs par l'appropriation des connaissances (Giddens, 1984). Dans cette première modernité, malgré le fait que l'individu développe ses caractéristiques personnelles, un cadre normatif persiste, notamment transmis par la socialisation, qui assigne aux individus certains statuts prédestinés comme la classe sociale et le sexe. L'individu demeure, pour ainsi dire, un « personnage social » (Martuccelli et De Singly, 2009). La seconde modernité, ou modernité avancée, amènerait la dissolution de ce cadre normatif dans la montée des contradictions inhérentes à la vie contemporaine et une institutionnalisation concomitante de l'individualisme. La modernité transforme donc radicalement le rapport entre l'individu et la société, et offre à l'acteur social, progressivement et par l'entremise du processus d'individuation, non seulement la possibilité mais la nécessité « de chercher des solutions biographiques aux contradictions systémiques » (Beck et Beck-Gernsheim, cités dans Martuccelli et De Singly, 2009, p. 31). Si la possibilité de déliaison sociale préside à ces transformations, la question posée désormais à la sociologie dans une « société singulariste » (Martuccelli, 2010) est bien de comprendre comment on fait encore société à partir des individus et de leur travail identitaire personnalisé.

Parallèlement à cette modernité avancée, la critique postmoderne est apparue, devant ce qui est considéré comme l'échec de la modernité à concrétiser le projet de progrès social et de justice, pour dénoncer les grands récits structurants, voire en annoncer la fin. La science, le progrès, les utopies politiques et leurs visées solidaires pour une société juste sont discrédités et dépouillés de leurs prétentions, et du coup la Raison tombe de son piédestal comme fondement d'une potentielle source rassembleuse d'universalité. Dans la société postmoderne, l'ébranlement des institutions de la modernité libérerait enfin l'acteur des contraintes normatives et symboliques, ouvrant sur la possibilité individuelle de créer et de recréer sans cesse, notamment grâce au langage, sa vie à sa guise. Mais cette liberté sans entraves se manifestant en une perpétuelle quête de soi est acquise au prix d'une perte du sentiment de sécurité dans un monde social ayant perdu sa consistance et étant devenu liquide (Bauman, 2004). Le sujet qui s'en dégage est marqué par la fragmentation et hanté par la peur d'être rejeté. Dans ce monde de déliaison aux rapports éphémères et aux nombreuses adaptations brusques et opportunistes, comment appréhender la temporalité biographique, la construction identitaire, le projet de vie ou de carrière avec sens ?

Pourtant, nombre d'auteurs insistent pour dire que non seulement nous sommes encore dans la modernité mais que ce à quoi nous assistons correspondrait davantage à sa radicalisation, son excès, comme nous le décrit Nicole Aubert dans son texte. Habités par un sentiment constant d'urgence dans un monde marqué par l'éphémère et la pression à la performance, les acteurs vivent dans

l'injonction à réussir à se tailler une place, à se démarquer, une situation où le poids du contexte social est occulté pour laisser l'individu seul responsable de son sort. Un monde offrant certes un potentiel autorisant à être soi-même avec plus de liberté par le délitement du poids des traditions, mais un monde qui ne produit pas que des gagnants, puisque ceux qui ne bénéficient pas des mêmes ressources et des mêmes soutiens ne parviennent pas à déployer l'indépendance nécessaire à leur émancipation (Castel, 1995), sans compter ceux qui s'épuisent dans la course et sombrent dans la fatigue d'être soi (Ehrenberg, 1998). Un monde, donc, qui produit tout autant le sentiment d'échec, de manque, d'incapacité de se sentir ou de se maintenir à la hauteur. Le paradoxe entre liberté et contrainte dans le champ social marque donc les conditions de production de l'individu contemporain.

Mais ces expressions de la modernité, de la modernité avancée ou de l'hypermodernité, se jouent de façon située et contingente dans l'espace et le temps. C'est la réflexion que nous inspirent et accentuent certains textes de cet ouvrage. Ici, la modernité montante aura forgé un regard empreint d'un sentiment de supériorité sur des cultures de sociétés distantes, elle se trouvera même à la base d'un ancrage de légitimation de la colonisation. Là, c'est le passage de la campagne à la ville qui fera surgir le contraste et accélérera la transition de l'individu d'un mode communautaire à celui, plus impersonnel et singularisant de la ville, chef-lieu premier de la modernité (Simmel, cité dans Martuccelli et De Singly, 2009, p. 20-21). En chaque cas, c'est la spécificité des contextes étudiés qui surgit pour nous rappeler que celle-ci ne doit pas être perdue de vue au profit d'une analyse à tendance trop généralisante qui gomme les variances et la pluralité des formes qu'ont revêtues les différents moments de la modernité. De plus, comme nous le soulignons en introduction, s'il peut s'agir ici d'un passage par un « moment » postmoderne entre modernité et hypermodernité, on peut aussi envisager la cohabitation – fût-elle une source de contradictions porteuse d'espaces d'indétermination – des dimensions moderne, postmoderne et hypermoderne dans un même temps et un même lieu.

2. La modernité en tant que mode de gouvernementalité

Témoignant d'une de ces mouvances contradictoires de la modernité avancée par rapport à la postmodernité se trouve la managérialisation du monde à laquelle on assiste, où tout se gère et où chacun est appelé à la gestion de soi, de ses émotions, de ses relations, de sa vie, comme on gère son budget et ses projets, avec tout ce que cela comporte d'effort d'élimination des risques et des incertitudes, de contrôle et de reddition de comptes, sans compter l'appel sur tous les tons réclamé à l'excellence. D'ailleurs, certains auteurs avancent que la montée de l'individualisation dans la société moderne proviendrait davantage du resserrement du contrôle social, de la « captation du lien social » par l'État, que de son relâchement (Dubet, 2002 ; Kaufmann, 2004).

Cet État gestionnaire s'inscrit donc, dans le sens foucaldien, comme une forme de gouvernementalité, c'est-à-dire « l'activité qui consiste à régir la conduite des hommes dans un cadre et avec des instruments étatiques » (Foucault, 2004, p. 324) et cela, par l'intermédiaire non plus de la discipline coercitive et des cadres normatifs explicitement contraignants, mais par la voie d'un nouveau rapport à soi dans lequel l'individu oriente lui-même sa conduite dans le sens voulu, une forme d'autogouvernement qu'il s'inflige donc à lui-même. Gouvernement de soi et gouvernement des autres vont donc de pair. Bien que cette gouvernementalité exerce une forme de domination, celle-ci n'est rendue possible que par une forme de pouvoir qui s'exerce au travers de la liberté de ceux qui s'y soumettent.

> C'est en quoi le gouvernement requiert la liberté comme sa condition de possibilité : gouverner ce n'est pas gouverner *contre* la liberté ou *malgré* elle, c'est gouverner *par* la liberté, c'est-à-dire jouer activement sur l'espace de liberté laissé aux individus pour qu'ils en viennent à se conformer d'eux-mêmes à certaines normes (Dardot et Laval, 2009, p. 15).

Le monde du travail est central dans ce jeu de construction identitaire et de performance de soi. Les discours managériaux qui misent rhétoriquement sur l'aplanissement des hiérarchies, la débureaucratisation, le décloisonnement des carrières et le déploiement des réseaux comme promesse de réalisation personnelle s'enrobent ainsi d'une aura aux prétentions humanistes et hédonistes. Bien-être et motivation au travail ont été des alliés dans la fusion entre les « subjectivités désirantes et les buts de l'entreprise » (Dardot et Laval, 2009, p. 440). La dépendance à la reconnaissance se développe (de Gaulejac, 2005), ce qui pousse les sujets littéralement « en manque » toujours plus en avant dans la course. Parallèlement, et cela accroît insidieusement la poussée, on assiste à un accroissement de la précarité du travail qui crée un sentiment d'insécurité ressenti de manière plus aiguë, notamment chez ceux que l'on nomme les « survivants » d'une opération de décroissance. Dans cette « société du risque » selon la formule de Beck (2001), celui-ci « est donné comme une dimension ontologique, qui est le double du désir qui anime chacun. Obéir à son désir c'est courir des risques » (Dardot et Laval, 2009, p. 428), et la montée de la précarité sociale diminue les appuis qu'un individu est susceptible de trouver dans des réseaux de solidarité et de services publics.

Les techniques de gestion actuellement en vogue s'activent dans cette direction, qu'on pense à l'évaluation constante dans une société de l'audit (Power, 1999) ; aux dynamiques de projets qui découpent dans le temps les objectifs et visées à plus long terme et fondent le caractère éphémère des équipes de travail ; aux procédés de normalisation et à la gestion de la qualité ; aux modes de rémunération à la performance et à la mesure des compétences, etc. L'entreprise de soi des sujets est ce qui concourt à la performance de l'entreprise, tel est le nouveau « contrat psychologique » qui se noue entre employeurs et employés.

Comment ne pas voir comme un constat et une mesure de l'envahissement de cette logique de marché et de concurrence, perçue comme source d'innovation et de performance, le fait qu'elle ait atteint de plein fouet sous l'effet des

réformes managériales les organisations publiques, elles qui devraient pourtant être non seulement des prestataires de services efficients mais aussi le lieu de concrétisation des relations sociales qu'une société souhaite se donner (Hoggett, 2005) et l'espace par excellence d'expression d'une éthique du bien commun. Que les gestionnaires publics soient forcés d'implanter des réformes inspirées du néolibéralisme par la substitution d'une relation contractuelle avec le politique à la relation de confiance et de réciprocité traditionnelle est une chose ; qu'ils l'implantent en s'appuyant sur un ethos public à la recherche d'une cohérence d'action, d'une identité et d'un « style » professionnel fidèle à leurs valeurs et ancré dans une visée démocratique est en soi une forme de résistance, signe qu'une forme d'engagement radical en faveur de la possibilité d'une société plus juste et équitable anime encore, tant soit peu, les organisations publiques.

3. La nouvelle figure du sujet : le néosujet, entrepreneur de soi

En tant que « raison-monde[1] », globale, qui traverse les champs politique, économique, social, le néolibéralisme transforme à la fois l'individu, ses conduites et sa subjectivité pour produire un nouveau sujet, selon la thèse de Dardot et Laval (2009).

Ce néosujet, tel qu'il est analysé par ces auteurs, c'est en fait le sujet entrepreneurial, l'homme compétitif qui baigne dans des dispositifs de concurrence généralisée, issu de la « multiplication et l'intensification des mécanismes, des relations et des comportements de marché » (Dardot et Laval, 2009, p. 403). Dans ce contexte, les rapports humains sont marqués par la contractualisation, qui s'est substituée aux alliances davantage centrées sur la réciprocité et la filiation, et dont l'idéal est l'homme efficace, orienté vers la productivité et la performance, et ce, non seulement au travail mais dans tous les domaines de sa vie. Ils font remarquer qu'à l'inverse de la conception postmoderne du sujet qui met en évidence sa pluralité, « cette nouvelle figure du sujet opère une unification sans précédent des formes plurielles de la subjectivité » (Dardot et Laval, 2009, p. 408) puisque toute sa subjectivité est harnachée dans l'effort de performance de soi. Aussi singularisés que soient devenus l'individu et les voies qu'emprunte son parcours biographique, il semblerait que l'individualité en tant qu'expérience subjective se vive pourtant étroitement sur le même mode, ce qui n'est pas là le moindre des paradoxes.

C'est à Boltanski et Chiapello (1999) que l'on doit d'avoir identifié l'articulation entre les justifications à l'adhésion à la logique de recherche du profit et le nouvel hédonisme individualiste postsoixante-huitard né de la critique artiste. Selon ces auteurs, le capitalisme tire sa force de sa capacité d'avoir intégré la critique, notamment cette critique artiste en quête d'authenticité, de créativité et de liberté. Cette récupération a donné lieu à une transformation

1. Concept que Dardot et Laval empruntent à Weber, signifiant une raison configuratrice de mondes.

vers des organisations en réseaux flexibles d'agents certes plus autonomes, créatifs et mobiles, mais pourtant sujets à de nouvelles formes de contrôle et surtout d'autocontrôle appuyées par les nouvelles technologies, s'accompagnant aussi d'une diminution concomitante de la sécurité de l'emploi. Pourtant, nous disent Dardot et Laval (2009, p. 20), une analyse fine du néolibéralisme va plus loin que la dimension idéologique du capitalisme en ce qu'elle permet de saisir comment celui-ci produit le type même d'individus dont il a besoin. Ainsi, un nouvel ethos d'autovalorisation s'installe, et « le premier commandement de l'éthique de l'entrepreneur est "aide-toi toi-même", quoiqu'il importe de ne pas voir ici un appel à la force morale de l'individu, mais bien un "mode de gouvernement politique" » (Dardot et Laval, 2009, p. 413) dont l'une des prémisses centrales est l'idée que chacun peut conduire sa vie dans la poursuite effrénée de sa propre entreprise de soi, du toujours plus, toujours plus haut, plus loin dans la réalisation de soi. C'est aussi ce qui donne toute sa puissance et sa subtilité à ce dispositif assujettissant, soit le fait qu'il s'appuie sur des revendications de liberté, d'autonomie, d'habilitation, voire d'émancipation. Qui donc peut être contre ces valeurs ?

Déjà, au début des années 1980, dans un ouvrage majeur sur les récits de vie, Ferrarotti (1983, p. 159-160) constatait que l'exploitation n'était

> plus celle du capitalisme classique ni de l'organisation scientifique du travail qui faisaient de l'être humain plus ou moins une machine et un rouage de la production. Elle est [devenue] plus subtile aujourd'hui puisqu'elle exige la collaboration, la responsabilisation et l'identification psychologique, et qu'ainsi « elle pénètre au tréfonds de l'individu », c'est une véritable « colonisation intérieure » qui « occupe tous les interstices existant dans la structure de la personnalité, elle la conditionne et la plie aux impératifs de production, qui débordent désormais de l'usine et couvrent, avec la ville, tout l'espace social disponible ».

Ceux qui ne parviennent pas à s'adapter sont exclus. À ces nouvelles réalités, il faut donc faire correspondre de nouvelles conceptions du pouvoir, non plus conçu comme une force directement oppressive, mais plutôt comme un ensemble de mécanismes qui subordonnent par la « colonisation intérieure » et qui génèrent « l'arrêt artificiel du potentiel d'autodéveloppement dont tout être humain est doué » (Ferrarotti, 1983, p. 160).

Dans le monde des organisations, les travaux de Aubert et de de Gaulejac (1991) avaient montré que les nouvelles approches managériales faisaient appel au registre psychique du désir pour aspirer les sujets dans la spirale de la performance, et non plus au registre de l'autorité, de la discipline et de la coercition. On peut aussi rapprocher cette réflexion de la thèse de Sennett (2000) quant à l'érosion du caractère et au sentiment de dépréciation sociale vécu par les salariés dont on valorise la mobilité et l'indépendance quand il s'agit de toujours tout recommencer, de faire constamment ses preuves, de se forger « un moi malléable, un collage de fragments en perpétuel devenir, toujours ouvert à l'expérience nouvelle » (Sennett, p. 189). Comment ne pas ressentir cette

sensation ou cette crainte de l'insuffisance quand on doit toujours se construire, choisir, se mesurer, se dépasser, se faire une performance de soi ? Comment ne pas craindre un jour de devenir à son tour inefficace et inutile ? La toute-puissance présumée du sujet, fantasmée et illusoire mais non moins opératoire dans ses effets sur les subjectivités, a pour corollaire la dépression sous-jacente qui guette et menace de surgir (Ehrenberg, 1998).

Pour sa part, dans la même ligne de pensée, Dujarier (2006) nomme « la tyrannie de l'idéal » le fait que les organisations exigent toujours plus et que les gens ne se sentent jamais à la hauteur. La perspective de Dujarier est de montrer que les gens se trouvent obligés de faire « comme si » il était possible d'atteindre l'idéal. On remplace le règlement (contraintes connues et visibles) que l'on doit respecter et auquel il faut obéir par la spirale sans fin du toujours mieux (contraintes instables et infinies). On se sent toujours coupable de ne pas en faire assez, on individualise les tensions et on psychologise les problèmes et les conflits. Dans cette dynamique, il y a peu de place au développement de la solidarité ou du collectif puisque les autres deviennent des menaces à la croyance, illusoire s'il faut le préciser, en sa toute-puissance qui guide tout entière l'action du sujet. Ainsi, demander de l'aide est un aveu d'impuissance à tenir la toute-puissance que dicte l'idéal. L'épuisement peut même s'avérer une preuve de loyauté à la norme d'idéal et une démonstration de sa volonté de bien faire. Les seules sorties de cette posture héroïque sont la sortie par le bas (lâcher l'idéal pour la routine, la neutralité affective) ou par le haut (lâcher le travail réel, souvent vers la gestion, pour se consacrer à produire des discours d'idéal).

Le mouvement de la managérialisation du monde qui incite à tout gérer de soi et par soi-même affecte inévitablement le monde du travail, logique gestionnaire dont il est issu et qu'il intensifie. Dans cette conception dominante, on individualise et on psychologise les problèmes organisationnels en les transformant en problèmes de difficultés personnelles d'adaptation, de résistance au changement, voire de santé mentale – apportant en toute logique des solutions individuelles sous forme de soutien individualisé, médico-curatif, par le biais de la médication, de la psychothérapie, du conditionnement physique.

La psychodynamique du travail, au contraire, opère un renversement tant dans la conception du travail et dans l'analyse des difficultés vécues par les acteurs face au travail réel que dans les modes d'intervention (Maranda, 1995). Dans ce courant mis en place par Dejours (1993), le travail est défini :

> [n]on pas comme un lieu où se réalise seulement la production de biens ou de services, mais un lieu de production de soi et des rapports sociaux […] La construction dialectique de l'identité du sujet au travail se réalise par le jeu des rapports sociaux de production, qui donnent accès à la citoyenneté en tant qu'espace public de discussion (Maranda, 1995, p. 228).

Ainsi, ce qui est vécu et appris au travail, soit en matière d'implication et de solidarité, soit au contraire en matière de désengagement des espaces communs et politiques, déborde du monde du travail et rejaillit sur la vie en société. Ceci est d'autant plus valable dans les organisations publiques qui façonnent les

relations que les citoyens entretiennent avec l'État et même celles de la société civile. Comment ne pas déplorer en ce sens le mouvement de contractualisation et de marchandisation des rapports qui déstructurent et dénaturent les liens dans les organisations publiques tout comme le fait que de tels rapports se répercutent dans la société ?

Si Dejours déplore et démontre le processus par lequel l'organisation du travail entraîne la déstructuration du collectif, c'est parce qu'il reconnaît aussi qu'elle pourrait être porteuse de coopération, de convivialité et de partage des responsabilités. Le repli sur soi qui accompagne cette déstructuration force les acteurs à faire « comme si » cette mise en échec n'avait pas eu lieu, ce qui empêche aussi sa mise en débat (Dejours, 2009).

On trouve ici des résonances significatives avec la rationalité néolibérale à l'œuvre tant dans les organisations que dans la vie en société. Le contexte de modernité avancée ou radicale libère les individus de la tradition, des structures de place et de statuts, mais ce faisant, il détruit les collectifs (Castel, 2009), dont la dimension collective de l'existence même. Les sujets étant enrôlés par un engagement total de leur subjectivité dans cette dynamique intériorisée d'autocontrainte, c'est la possibilité même de la contestation et du conflit ouvert et collectif qui est bloquée. « Le conflit social est bloqué parce que le pouvoir est illisible. C'est sans doute ce qui explique une partie des nouveaux symptômes de "souffrance psychique" » (Dardot et Laval, 2009, p. 444).

Mais il y aussi qu'une lecture du social par une entrée axée sur la singularité (Martuccelli, 2010) ne doit pas devenir en elle-même encore plus singularisante au point d'isoler les acteurs devant des épreuves qui semblent inéluctables, comme venues de nulle part et donc incontestables, voire détachées des institutions. Cette réflexion doit permettre de questionner les sources motrices de l'action publique, idées, acteurs, institutions, et de mobiliser des lieux de débat pour qu'une société puisse travailler collectivement à créer un monde plus juste. La dimension éthique du vivre-ensemble et la prise en compte des conflits sociaux doivent demeurer centrales dans une sociologie de l'action.

Outre un appel au collectif pour soulever les enjeux politiques du vivre-ensemble et contrer les effets néfastes et répandus des conditions de l'organisation du travail (Dejours, 2009), pour faire face à la tyrannie de l'idéal selon Dujarier (2006), il faut que certains acteurs agissent comme des résistants. Entre la toute-puissance et l'impuissance, ils reconnaissent la nécessité de fixer des limites portées par une éthique de la finitude et ils questionnent en permanence la norme d'idéal, dont ils expriment et interpellent la tension vécue par sa mise en discussion. Ils sont initiateurs d'échanges et de discussions mais souvent par des mises en dialogue en dehors des dispositifs formels de participation qu'ils perçoivent orchestrés par l'idéal. Est-ce que les gestionnaires peuvent jouer ce rôle, alors que Dujarier les situe plutôt du côté de fabricants de discours d'idéal ayant « lâché » le contact avec le travail réel, ou le réel du travail ? La réflexion proposée dans cet ouvrage sur l'ethos public et les relations de traduction et d'accompagnement que celui-ci suppose laisse à penser que les gestionnaires

publics, certains du moins, continuent à chercher à donner du sens à l'action publique, à socialiser et à transmettre, malgré les paradoxes que leur font vivre les réformes actuelles.

4. Le travail sur soi et les récits de vie : défis et écueils

Choisir sa vie, c'est en quelque sorte l'inventer (Kaufmann, 2004), effectuer ses propres choix, et donc en être pleinement – et seul – responsable, quand bien même le monde autour de soi est devenu incontrôlable et l'avenir des plus incertains, ce qui n'est pas sans soulever une contradiction ou alors supposer et accorder une toute-puissance incroyable à l'individu. Ainsi :

> [l]e nouveau sujet est regardé comme un propriétaire de « capital humain » [et] [l]a distribution des ressources économiques et des positions sociales est exclusivement regardée comme la conséquence de parcours, réussis ou non, de réalisations personnelles (Dardot et Laval, 2009, p. 427).

Cette nécessité de se prendre soi-même comme source de sens, avec la perte des repères de la tradition et des grands récits ordonnant les places dans le monde et le sens de la vie, donne au récit de vie l'apparence d'« une tentative de réappropriation de soi » pour parvenir à exister dans la continuité dans un monde où il est flottant et balloté par l'instabilité environnante.

N'y a-t-il pas pourtant illusion dans cette réappropriation de soi que permettrait le récit ? Comment cette appropriation opère-t-elle sur les sujets ? Ce travail sur soi permet-il de sortir de la névrose du trop-plein, ou de celle du vide et du manque, et alors comment ? Est-il par ailleurs possible que le travail du récit mette à nu le non-sens de la société hypermoderne dans laquelle on vit et qu'il mette à vif un profond sentiment d'impuissance à la changer soi-même et seul, au risque de s'exclure ? Sans création de collectif, de relationnel restructurant de solidarité, d'un vivre-ensemble ou d'institutions à recréer, comment cet agir supposément créateur de sens peut-il éviter de renvoyer l'individu à lui-même dans ce qui se conçoit comme une solitude insoutenable ?

Dans *La société singulariste*, Martuccelli (2010) soulève, dans cette ligne de pensée, quelques écueils auxquels fait face une sociologie d'intervention axée sur les individus. Sur le plan de la recherche et de la production des connaissances par les analystes du social, il est significatif pour les acteurs de pouvoir, grâce à ces connaissances, de mieux comprendre et de situer les difficultés qu'ils vivent et les défis qu'ils rencontrent dans le cadre de rapports sociaux plus larges. Ceci leur permet de penser que leur situation n'est pas unique et n'est pas essentiellement de leur fait et de leur ressort. En revanche, ce processus de prise de conscience peut accentuer le sentiment d'impuissance des acteurs face à des enjeux systémiques sur lesquels leur action individuelle n'a que peu de prises. En effet, une expérience douloureuse que l'on reconnaît partagée par d'autres

est-elle pour autant plus facile à accepter et à vivre si on est tout de même renvoyé à soi-même pour tenter de s'en sortir ? Est-ce que l'intervention, en les confrontant, peut priver les acteurs des modes défensifs à travers desquels ils se refusent à se reconnaître piégés ? Et pourtant, l'intervention auprès d'eux ne doit-elle pas lutter contre ce fatalisme en les aidant à identifier des marges de manœuvre qui sont à leur portée ?

L'enjeu est le même lorsqu'à l'inverse, les acteurs perçoivent avec certitude, souvent appuyée par des connaissances valables d'ailleurs, que le monde social est organisé en un ordre manichéen où ils sont les victimes d'un système manipulé par une minorité de tout-puissants (Martuccelli, 2010). À cet extrême, c'est peut-être ce qui explique le sentiment de colère et d'indignation, voire la violence qui s'exprime dans certains milieux sociaux, mode d'expression identitaire désignée par le mot *voice* par Kaufmann (2004), et dont la montée récente des mouvements sociaux dits « des indignés » pourrait être un nouvel exemple.

Cela implique donc que l'intervention doit dépasser une perspective analytique critique et systémique pour montrer en quoi les dimensions macrosociales et microsociales ne sont plus aussi mécaniquement enchâssées en un engrenage d'effets directs, mais que ces dispositifs macrosociaux sont multiples, découplés, contingents et présentent des zones de contradiction et des espaces d'indétermination dans lesquels les acteurs peuvent trouver une liberté d'action, si mince soit-elle (Ainsworth et Hardy, 2004). De même, lorsqu'il s'agit d'amener les acteurs à penser et à prendre en compte la dimension collective et sociale de leurs expériences et de leurs relations personnelles, il ne faut pas que cette interprétation écrase la confiance dans la possibilité qu'ils ont de créer, dans leurs rapports personnalisés, des types de relations singulières qui permettent d'échapper à ces déterminismes des rapports sociaux. C'est à cette sensibilité de l'intervention qu'invite Martuccelli (2010, p. 213) à prendre acte « des ressorts différentiels de la dynamique entre rapports sociaux et relations personnelles ».

C'est pourquoi au cœur de la problématique de la modernité néolibérale et de la condition du néosujet, la question de la domination sous la forme de la responsabilisation est capitale et mérite une attention particulière. Comment s'assurer que nos dispositifs d'intervention avec les récits de vie ne viennent pas renforcer ce sentiment d'être seul responsable de son sort ? Ainsi va le fait que l'injonction à être l'auteur de sa vie pèse plus lourdement sur ceux qui sont déjà désavantagés. L'intervention se doit donc de différencier ce qui relève de l'*empowerment* des individus, c'est-à-dire de les aider à développer leurs capacités d'action et d'emprise sur leur vie, et ce qui alimente le poids de la responsabilisation, c'est-à-dire ce qui nourrit chez eux l'impression d'un défi insurmontable lié à la prémisse implicite qu'ils devraient être capables de s'en sortir tout seuls.

Le plaidoyer que faisait il y a 30 ans déjà Ferrarotti (1983) pour la reconnaissance de la (re)production sociale et structurelle de la marginalité fait contrepoids à cette idéologie qui prône conjointement la liberté, qui légitime la non-intervention, et qui pose la responsabilité individuelle en injonction,

blâmant l'exclu pour un sort qui ne dépend pas que de lui. Enfin, il cible la socialisation primaire comme maillon faible de l'arrimage du macrosocial au microsocial pour briser le cycle de l'autoreproduction.

C'est ce que valident les recherches et interventions dans le monde éducatif que nous trouvons dans le présent ouvrage, que ce soit sur la question du décrochage et du raccrochage scolaire ou de l'expérience précoce de la maternité. Que ce décrochage soit mis en contexte d'une situation de facilité d'emploi partagée par les jeunes, favorisé par une culture de surconsommation, par un attrait aiguisé chez les jeunes de la valeur de l'argent pour l'acquisition de biens matériels et l'enrichissement à court terme. Ou que l'expérience de la maternité précoce agisse en accélérateur de la construction identitaire et invite à une reprise de la formation initiale en raison du souhait de se réconcilier avec un passé difficile, d'un désir de redéfinition de son avenir et d'une volonté d'autonomisation.

De plus, les textes portant sur des interventions à l'aide des récits de vie, tant auprès des adolescents que des décrocheurs et des jeunes en réinsertion, nous permettent de voir à l'œuvre cette mise en relation entre les expériences singulières et l'apport des dispositifs de l'approche biographique, permettant de les contextualiser et de les mettre en rapport avec les dynamiques sociales et les collectifs pour créer du sens, aspect éminemment vital pour les jeunes qui se trouvent en phase de réinsertion professionnelle et sociale. Dans le cas des adolescents qui traversent une période cruciale de la construction identitaire, l'intervention par le récit de vie et l'accompagnement qu'il implique permet d'appuyer la mission éducative de l'école et de l'ancrer dans sa pertinence sociale en vue de développer à la fois l'estime de soi et la reconnaissance de l'autre.

On saisit bien en quoi les pratiques d'accompagnement, de sensibilisation et d'intervention par les récits de vie peuvent s'avérer primordiales dans la restauration du rapport des jeunes avec la formation, la maturation liée à l'entrée dans la vie adulte et la prise en charge de leur avenir. La dimension relationnelle des contextes de raccrochage scolaire ressort comme un aspect déterminant sur les motivations des jeunes et leur persévérance face à l'apprentissage. De même que la flexibilité institutionnelle des programmes est ce qui permet des allers-retours au cours de la vie plutôt qu'un parcours linéaire fixe duquel déroger signifie s'en exclure définitivement et devient un impératif dans un contexte d'individualisation des parcours.

Centrées sur le développement de la personne et son émancipation, ces approches impliquent un changement de paradigme, qui est en soi une alternative à la tendance actuelle dominante dans le contexte scolaire à cadrer le projet formatif dans une logique de rentabilité et de performance. La mise en forme de soi se dessine comme un projet qui allie à la fois la prise en compte et la responsabilisation à l'égard de la singularité de son existence et sa participation à un mouvement collectif plus large.

De plus, reconnaissant aussi les possibilités d'intervention au plan de la socialisation secondaire, alors que le travail identitaire se conjugue aujourd'hui à la formation dans une philosophie d'« apprentissage tout au long de la vie » (Alheit et Dausien, 2005), l'utilisation de l'approche biographique en formation des adultes mise sur le développement d'une compétence biographique permettant d'apprendre à se construire, à s'orienter, à faire des choix personnels et professionnels. Ces choix prennent un sens dans l'histoire personnelle et sont abordés de manière à donner aux acteurs une distance critique nécessaire à une meilleure compréhension du monde social à l'intérieur duquel ils sont appelés à évoluer. Dans ce sens, le travail biographique implique une réflexivité sur les processus qui animent les représentations que l'on se fait de soi, des autres et de son environnement, sur leur dimension évolutive et interactive ainsi que sur les processus d'apprentissage qui sont nécessaires pour se projeter dans l'avenir.

Un constat qui ressort de ces analyses est l'apport de la dimension émotionnelle, voire corporelle et sensible, présente dans ces différents processus et à l'œuvre dans les dispositifs formatifs. Le travail sur soi, abordé sous l'angle de la phénoménologie et de l'herméneutique, montre en quoi l'intentionnalité du sujet est l'impulsion première qui mettra en marche le récit et ouvrira le champ de l'interprétation et de la restitution du sens. Ce dernier n'est pas un sens original qu'il s'agirait de trouver, mais bien un sens second à construire par un processus d'élucidation. Enfin, l'accompagnement se propose d'être orienté de manière à créer, par l'intermédiaire de la dynamique de groupe, un espace de parole et de reliance en réponse à l'individualisme, un dépassement de la primauté de la raison instrumentale par l'intégration d'une présence à soi et par l'émergence multidimensionnelle de sens, et, enfin, la recherche d'un espace de liberté en dépassement des parts conditionnées de notre condition humaine.

Mais force est de reconnaître que ces dispositifs de formation et d'intervention créent plus souvent qu'autrement des collectifs éphémères et transitionnels. Parfois, la solitude devant les défis et les difficultés de la vie et la quête infinie de soi peuvent sembler d'autant plus lourdes que cette volatile impression de connexion humaine s'évanouit aussitôt le groupe de travail dissout. De plus, il ne suffit pas de créer un moment de bien-être ou de partage, si authentique semble-t-il, pour qu'il soit source de transformation et qu'il en reste quelque chose de significatif quand les acteurs reprennent leurs vies respectives. On pourrait se poser la même question quant aux effets durables au-delà de la nature instantanée et fugace de la mise en scène théâtralisée de situations de vie. Et que ce soit en recherche ou en formation, s'il est déjà fort important dans les démarches de récits de vie de donner la parole à ceux qui ne l'ont généralement pas, il faut faire

> une mise en garde à l'égard du fait que, par-delà les prétentions à la scientificité, même quand celles-ci visent à dénoncer la domination exercée par les institutions, on « l'isole de la situation objective et des rapports de

> force concrets pour l'accrocher à la chair et à l'âme de ceux que les circonstances placent dans une situation de désavantage relatif et d'infériorité » (Ferrarotti, 1983, p. 157).

Ainsi, pour comprendre ce que vivent les individus, le matériel biographique s'avère peut-être « l'instrument méthodologique le plus fécond » nous dit Ferrarotti (1983, p. 160). Mais

> la fécondité heuristique des biographies est profondément conditionnée. Les déclarations personnelles échappent au subjectivisme – impressionniste, imprévisible, gratuit – dans la mesure où elles se rattachent et se soudent aux situations objectives, aux données des conditions concrètes dans lesquelles l'interviewé ou le « narrateur » vivent (Ferrarotti, 1983, p. 160-161).

Cette dialectique se joue entre « le donné et le vécu, entre la personnalité et la structure, entre l'individu et l'institution, entre le groupe et la classe » (Ferrarotti, 1983, p. 165).

Ces dispositifs de récits de vie sont-ils d'abord des lieux d'expression, de découverte et de construction de soi, des réservoirs de ressources identitaires à mobiliser, des répertoires de singularités mises en présence qui permettent de mettre en évidence ce en quoi nos expériences sont similaires à celles des autres ou différentes ? Ou sont-ils de véritables « laboratoires » de construction de vie en commun en alternative à la désertification ambiante des territoires naturels de solidarité ?

5. Le rapport à l'autre et au collectif comme enjeu majeur des récits de vie

Le dispositif de gouvernementalité néolibéral est adémocratique, c'est la thèse que défendent avec force Dardot et Laval. Comment en effet, dans le contexte marqué par le néolibéralisme et la société singulariste, « faire tenir ensemble des individus qui ne doivent rien à personne » ? demandent Dardot et Laval (2009, p. 446). Le néolibéralisme n'a gardé du libéralisme que l'idée de la valeur accordée à la liberté individuelle, pourtant alors transformée par le glissement des droits liés à la citoyenneté politique, juridique et sociale vers une injonction à la jouissance illimitée de soi et à une responsabilisation individuelle de l'échec. La relation entre l'action publique et le sujet de droits est remplacée par la contractualisation des rapports entre entrepreneurs privés, portant directement atteinte à la démocratie, non seulement dans ses dimensions de citoyenneté sociale, mais aussi civile et politique puisqu'elle « renforce par là même les logiques sociales d'exclusion qui fabriquent un nombre croissant de "sous-citoyens" et de "non-citoyens" » (Dardot et Laval, 2009, p. 461). La logique néolibérale impose ses propres critères, critères managériaux dont la performance est centrale, « qui n'ont plus rien à voir avec les principes moraux et juridiques de la démocratie libérale » (Dardot et Laval, 2009, p. 462).

En cela, on pourrait parler d'une « évolution sociale pathogène », au sens où l'entend Honneth (2000, 2008) dans son approche critique sur la reconnaissance (Voirol, 2008, p. 24). Selon cette théorie critique, trois sphères normatives distinctes et réseaux de relations sociales participent de cette dynamique de réalisation de soi : 1) la sphère des besoins affectifs, liée aux liens d'intimité tels que l'amour et l'amitié qui permettent de développer la confiance en soi ; 2) la sphère des droits qui considère les sujets comme égaux dans une communauté juridique qui est à la base du respect de soi ; et 3) la sphère de la solidarité où chacun est reconnu comme apte à contribuer à la vie commune, ce qui contribue à l'estime de soi.

Les expériences qui amènent les individus à se sentir menacés dans leur intégrité, exclus du point de vue de leurs droits et niés dans leurs contributions sociales sont vécues comme du mépris :

> On assiste à la dissolution de la confiance en soi en tant que personnes dignes d'affection, à la perte du respect de soi comme membre d'une communauté d'égaux en droits, et à la perte de l'estime de soi comme sujets contribuant par leurs pratiques à la vie commune (Voirol, 2008, p. 20-21).

Ainsi, les événements de la vie sociale sont perçus comme des injustices quand une reconnaissance « considérée comme méritée n'intervient pas » (Honneth, 2000, p. 192). Cette situation est vécue, au plan de l'expérience morale des sujets, comme un mépris social qui menace l'identité et qui déclenche des sentiments de honte, de colère et d'indignation qui peuvent conduire à des luttes pour la reconnaissance. D'où l'importance de ces luttes qui se jouent au cœur de la société, lesquelles, sans pour autant en épuiser les sources de conflits, sont un moteur de progrès social et une source d'intégration.

On peut faire un parallèle ici avec le constat de Rosanvallon (2011) quant au rétrécissement progressif d'un État-providence en un « État-providence sélectif » qui s'apparente de plus en plus à un État minimaliste d'« assistance » qui cible ses interventions sur le traitement de la pauvreté. Si la lutte contre la pauvreté demeure essentielle, « la visée démocratique d'une société d'égaux doit être plus large. C'est aussi une autre façon de poser la question des classes moyennes » (Rosanvallon, 2011, p. 380) sur lesquelles, pouvons-nous ajouter, se resserrent peut-être davantage les filets de la pression à la performance et à la productivité.

Dans tous les cas, bien que l'intervention puisse aider les acteurs à envisager des solutions à leurs difficultés ou à leurs dilemmes, la question de la solidarité sociale est au cœur des enjeux à soulever puisque la recherche de solutions singulières peut conduire sur la piste d'une désolidarisation dont Martuccelli (2010, p. 225) donne l'exemple des stratégies d'adaptation et de protection individuelles « pour se mettre à l'abri du monde, transférant à d'autres les risques et les vulnérabilités de la vie moderne ». Ce risque que l'intervention puisse contribuer à ces solutions individualistes est d'autant plus présent qu'il y a dans la société une « crise du sentiment de puissance collective » (Martuccelli, 2010, p. 225).

Est-ce que de surcroît on ne nie pas de plus en plus l'interdépendance entre ces mondes, celui du trop-plein et de l'excès, y compris du trop-plein de sens, qui peut permettre de se réfugier derrière des barrières, qu'elles soient physiques ou psychologiques, pour tenter de mettre le monde à distance, et celui du manque, du vide et du non-sens dont les mécanismes de survie évoquent le potentiel du ressentiment et de la colère qui grondent ?

Le respect et la reconnaissance sont « fondés sur un principe de réciprocité » essentiel pour permettre « à une multitude d'êtres singuliers de faire société tout en étant pleinement eux-mêmes » (Rosanvallon, 2011, p. 375). Cette réciprocité repose sur une égalité de traitement par les institutions, mais aussi sur une égalité d'engagement dans la vie collective. La production d'une rancœur justifiant encore davantage le désengagement s'alimente de nos jours à la perception d'une « asymétrie dans le rapport aux règles et aux institutions » tant dans cette perception que les riches et les puissants ont le moyen d'échapper à leurs devoirs de solidarité à l'effort collectif, que dans celle qui entretient le préjugé que les individus au bas de l'échelle sociale et les immigrés profitent du système de solidarité sociale. Cet emballement qui mène à un « séparatisme social généralisé » est peut-être plus en cause dans la problématique de nos sociétés contemporaines que « le progrès diffus d'un envahissant et coupable "individualisme" » (Rosanvallon, 2011, p. 385).

> Si la rupture de réciprocité est le moteur de la défiance sociale et donc de la résistance à un développement de la solidarité, il n'y a rien de plus urgent que de faire de son rétablissement une des clés de la marche vers la société des égaux (Rosanvallon, 2011, p. 379).

Et pour cela, nous dit Rosanvallon, il faut donner un sens nouveau à la notion de « commun » auquel on peut attribuer trois dimensions principales : la participation, qui consiste à vivre ensemble des événements et à partager des interrogations ; l'intercompréhension, qui suppose l'ouverture à la connaissance réciproque, par l'entremise de contacts ou de représentations où se croisent les paroles singulières, les analyses sociales, les productions artistiques ; et enfin, la circulation, qui concerne le partage de l'espace défini comme un bien public permettant l'émergence d'un « sentiment de côte-à-côte, et par là même d'un ethos égalitaire » (Rosanvallon, 2011, p. 395).

> Une communauté se comprend de cette façon comme un groupe de personnes unies par un lien de réciprocité, un sentiment d'exploration concertée du monde, le partage d'un entrelacs d'épreuves et d'espérances (Rosanvallon, 2011, p. 395).

Mais à cet esprit de communauté, il faut une posture normative au sens où elle doit expliciter « les contours que doit prendre une collectivité pour permettre à tous ses membres de disposer de conditions d'une réalisation de soi "réussie" » (Voirol, 2008, p. 22). Il faut ainsi penser le politique et les formes d'énonciation collectives à partir d'un « principe d'égalité à actualiser » permettant à « n'importe qui » de faire irruption dans le débat et d'ouvrir sur la dissidence et le litige.

« Ainsi, l'émancipation est-elle irruption, interruption de l'ordre donné comme naturel, mise en question des cadres institutionnalisés, et affirmation de l'égalité » selon Huault et Perret (2011, p. 293). Pour Rancière (2007) :

> La politique se définit comme une certaine carte de ce qui est politique, de ce qui est donné à l'intelligence de tous, des problèmes communs, une certaine carte de la distribution des compétences et des incompétences par rapport à ces problèmes communs.

Conclusion : le travail du récit et ses conditions de production

La raison néolibérale n'est en rien immuable, elle est historique et cela implique qu'il n'est pas impossible de la transformer. D'où la nécessité d'un travail sur soi qui permettrait de faire émerger une autre rationalité, un autre rapport à soi ouvrant sur un autre rapport aux autres, une autre gouvernementalité, d'où les derniers mots de l'ouvrage :

> Les pratiques de « communisation » du savoir, d'assistance mutuelle, de travail coopératif peuvent dessiner les traits d'une *autre raison du monde*. Cette raison alternative, on ne saurait mieux la désigner que par ce nom : *la raison du commun* (Dardot et Laval, 2009, p. 481).

Quelles sont donc les contre-conduites susceptibles d'offrir une résistance au dispositif néolibéral à la fois englobant et intériorisé ? « La seule voie praticable est de promouvoir dès à présent des *formes de subjectivation alternatives au modèle de l'entreprise de soi* » (Dardot et Laval, 2009, p. 476).

> C'est dire à quel point il nous faut assimiler à notre manière la grande leçon du néolibéralisme : *le sujet est toujours à construire*. Toute la question est de savoir comment articuler la subjectivation à la résistance au pouvoir […] Il faut donc opposer un double refus non moins spécifique : refus de se conduire vis-à-vis de soi-même comme entreprise de soi et refus de se conduire vis-à-vis des autres selon la norme de la concurrence. […] le refus de fonctionner comme entreprise de soi, qui est distance à soi et refus de l'enrôlement total dans la course à la performance, ne peut valoir pratiquement qu'à la condition d'établir à l'égard des autres des rapports de coopération, de partage et de mise en commun (Dardot et Laval, 2009, p. 478-480).

Comme le souligne le concept de dualité du structurel (Giddens, 1984), les structures sont toujours à la fois contraignantes et habilitantes. Le jeu constant des acteurs les reconduit dans le temps mais peut aussi créer un potentiel de transformation. L'approche biographique est-elle susceptible de forger des résistants, d'ouvrir un espace de parole, d'initier des échanges et du dialogue entre les acteurs autour de leur conscience de participer à un monde commun ? Peut-elle créer du commun dans le sens de la participation, de l'intercompréhension et de la circulation ? Voit-on dans les pratiques de récits de vie des formulations explicites de la présence d'une visée éthique ?

C'est peut-être dans la réflexion sur les enjeux des récits collectifs que ces questions sont le plus ouvertement discutées. On constate à titre d'exemple que le récit collectif produit des effets « d'appropriation progressive d'une mémoire collective d'événements, de luttes, de pratiques sociales » (Rhéaume, p. 77 du présent ouvrage). Le récit partagé devient « réparateur » eu égard à des événements dramatiques, il conduit à de la mobilisation et permet une réflexivité nouvelle au cœur de la population, voire le développement d'un regard critique, en plus de se produire à l'intérieur d'un cadre éthique, une posture démocratique (ouverture à la pluralité) et émancipatrice (la parole est action qui réduit les inégalités sociales). Le travail identitaire se produit par l'ouverture dialogique qui permet un partage, non pas sur un déni de l'asymétrie initiale, mais sur sa remise en jeu radicale. Dans un collectif, cependant, il y a confrontation des savoirs dans leur diversité instituée, qui met en question le statut accordé à chacun de ces savoirs et leur contribution au soutien de l'analyse et au fondement de l'interprétation de la réalité.

Ainsi, le « récit de vie collectif est inséparable d'un travail d'éducation populaire et de conscientisation » (Rhéaume, p. 78 du présent ouvrage) dont il devient en fait l'instrument. Les niveaux organisationnels, institutionnels et politiques sont mis en cause et ainsi, « le récit de vie collectif est directement action sociale » (Rhéaume, p. 78). Car ceux qui ne participent habituellement pas à l'histoire sont riches en savoirs sociaux. Ainsi, le travail identitaire consiste à réparer cette injustice qui est celle de pouvoir s'inscrire dans l'histoire. Cette idée d'une possibilité de réparer soi-même une injustice qui nous est faite peut être un produit de la démarche (conscientisation) tout autant qu'un moteur. Mais ne renvoie-t-elle pas ici aussi à l'illusion de toute-puissance du récit ? Peut-être moins dans un travail collectif, puisqu'il semble que l'émancipation, consistant à participer à la création d'une culture et d'une vie communes, émerge comme principe organisateur et éthique central. Le but visé peut bien être autre, comme l'écriture d'un livre dans le cas étudié dans cet ouvrage, mais le processus – apprendre à vivre ensemble – prime et surtout survit au produit visé. Créer des liens, se solidariser, prendre le temps qu'il faut pour trouver des espaces de consentement (et non pas de consensus numérique), mais surtout, ne pas craindre les conflits et les tensions qui font partie intégrante de ce vivre-ensemble.

Dans ce texte, nous avons voulu explorer de manière critique, tant les écueils qui se posent aux pratiques en histoires de vie, afin de ne pas renforcer la rupture entre l'individu et le social et contribuer ainsi à l'illusoire entreprise de soi, que les modalités constructives par lesquelles le récit de vie se veut une pratique offrant une alternative ou un espace de résistance à l'isolement des individus face aux défis de la vie contemporaine. La mise en rapport dialectique entre l'expérience vécue et les dynamiques sociales ainsi que les rapports sociaux, le potentiel offert par le travail de (re)construction d'une identité narrative qui permet de dégager le sens dans la temporalité et par l'intégration des questionnements actuels ainsi qu'une visée éthique, l'ouverture à l'autre dans sa similitude et sa différence qu'apporte le travail en groupe sont des atouts potentiels de la démarche. Le défi de l'approche du récit de vie est d'articuler une réflexivité qui

conjugue l'historicité, l'identité et l'altérité, les conditions sociales de production de soi, les questionnements identitaires actuels et la découverte des potentialités encore inexplorées, le tout dans le travail de création et de construction d'une identité narrative qui vise l'estime de soi, la sollicitude envers autrui, et ce, au travers des institutions justes (Ricœur, 1990). Ce travail identitaire interpelle au premier chef les institutions centrales de la société, soit les institutions scolaires, associatives, citoyennes, les espaces publics et le monde du travail.

On ne peut conclure sans insister sur l'importance cruciale des conditions dans lesquelles ce travail du récit se concrétise, soit les dispositifs qui encadrent sa réalisation et la posture d'accompagnement de l'intervenant. Il s'agit là de relever un défi considérable pour l'accompagnant que celui d'éviter les écueils de l'illusion de la prise en charge de soi qui renforce la responsabilisation atomisante, du narcissisme et du repli sur soi, de la pensée positive non réflexive qui nourrit la ségrégation sociale, et d'un hédonisme qui promeut la jouissance du moment présent au détriment de toute solidarité sociale. Malgré ces écueils et moyennant leur prise en compte réflexive et dans la mesure du possible, nous pensons que la contribution des pratiques de récit de vie a une valeur heuristique de mobilisation considérable et que son potentiel subversif et résistant peut permettre de faire émerger de nouvelles formes de subjectivité, d'être des espaces et des moments créateurs de collectifs de collaboration et d'entraide.

Bibliographie

Ainsworth, S. et C. Hardy (2004). « Critical discourse analysis and identity : Why bother ? », *Critical Discourse Studies*, vol. 1, n° 2, p. 225-259.

Alheit, P. et B. Dausien (2005). « Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 34, n° 1, <http://www.osp.revues.org/index563.html>, consulté le 13 janvier 2012.

Aubert, N. et V. de Gaulejac (1991). *Le coût de l'excellence*, Paris, Seuil.

Bauman, Z. (2004). *L'amour liquide : de la fragilité des liens entre les hommes*, Paris, Hachette.

Beck, U. (2001). *La société du risque*, Paris, Aubier.

Boltanski, L. et È. Chiapello (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.

Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Fayard.

Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes*, Paris, Seuil.

Dardot, P. et C. Laval (2009). *La nouvelle raison du monde : essai sur la société néolibérale*, Paris, La Découverte.

Dejours, C. (1993). « De la psychopathologie à la psychodynamique du travail », dans *Travail : usure mentale, Essai de psychopathologie du travail*, Paris, Le Centurion.

Dejours, C. (2009). *Travail vivant, Tome 2. Travail et émancipation*, Paris, Payot.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.

Dujarier, A.-M. (2006). *L'idéal au travail*, Paris, Presses universitaires de France.

Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi : dépression et société*, Paris, Odile Jacob.

Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et histoires de vie : la méthode biographique dans les sciences sociales*, Paris, Librairie des Méridiens.

Foucault, M. (2004). *Naissance de la biopolitique*, Paris, Seuil/Gallimard.

Gaulejac, V. de (2005). *La société malade de la gestion*, Paris, Seuil.

Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*, Berkeley, University of California Press.

Hoggett, P. (2005). « Service to the public : The containment of ethical and moral conflicts by public bureaucracies », dans P. Du Gay (dir.), *The Values of Bureaucracy*, Londres, Oxford University Press.

Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Cerf.

Honneth, A. (2008). *La société du mépris : vers une nouvelle théorie critique*, Paris, La Découverte.

Huault, I. et V. Perret (2011). « L'enseignement critique du management comme espace d'émancipation : Une réflexion autour de la pensée de Jacques Rancière », *M@n@gement*, vol. 14, nº 5, p. 281-309.

Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi : une théorie de l'identité*, Paris, Armand Colin.

Maranda, M.-F. (1995). « La psychodynamique du travail, une alternative à l'individualisation de la santé mentale au travail », *Santé mentale au Québec*, vol. XX, nº 2, p. 219-242.

Martuccelli, D. (2010). *La société singulariste*, Paris, Armand Colin.

Martuccelli, D. et F. de Singly (2009). *Les sociologies de l'individu*, Paris, Armand Colin.

Power, M. (1999). *The Audit Society*, Londres, Oxford University Press.

Rancière, J. (2007). « Les territoires de la pensée partagée », dans J. Lévy, J. Rennes et D. Zerbib (dir.), *EspacesTemps.net*, <http://www.espacestemps.net/document2142.html>, consulté le 12 février 2012.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.

Rosanvallon, P. (2011). *La société des égaux*, Paris, Seuil.

Sennett, R. (2000). *Le travail sans qualités : les conséquences humaines de la flexibilité*, Paris, Albin Michel.

Simmel, G. (1989). *Philosophie de la modernité*, Paris, Payot.

Voirol, O. (2008). « Préface », dans A. Honneth (dir.), *La société du mépris : vers une nouvelle théorie critique*, Paris, La Découverte, p. 9-34.

Notices biographiques

Les directeurs

Danielle Desmarais, Ph. D., est anthropologue et professeure titulaire à l'École de travail social de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Elle coordonne un groupe de recherche sur l'accompagnement du raccrochage scolaire des jeunes en difficulté. Ses champs de recherche portent d'une part, sur les jeunes adultes et d'autre part, sur divers aspects du rapport à l'écrit et des parcours de formation, ainsi que sur l'épistémologie et la méthodologie de la recherche qualitative, notamment la démarche autobiographique. Elle a publié plusieurs ouvrages dont *Détresse psychologique et insertion sociale des jeunes adultes : un portrait complexe, une responsabilité à partager* (2000) avec F. Beauregard, D. Guérette, M. Hrimech, Y. Lebel, P. Martineau et S. Péloquin ; *Pratiques des histoires de vie : au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention* (1996) avec J.-M. Pilon (dir.) ; *Les récits de vie : théorie, méthode et trajectoires types* (1986) avec P. Grell (dir.).

Isabelle Fortier est professeure à l'École nationale d'administration publique à Montréal depuis 2000. Ses sujets de recherche portent sur les réformes de l'État et les modes de gouvernance, les transformations des instruments d'action publique, les questions relatives à l'ethos public, au bien commun et à l'intérêt général. Elle étudie aussi la protection des valeurs de justice et d'équité au sein de l'État, notamment par l'ombudsman. En analyse des politiques publiques, elle s'intéresse plus particulièrement aux politiques environnementales et culturelles. Elle travaille principalement selon des approches critiques et narratives dans le contexte de modernité avancée. Elle enseigne les enjeux liés à l'exercice du leadership, au développement de carrière et aux compétences de gestion auprès d'une clientèle

de gestionnaire en exercice, de même que les questions liées au genre et à la diversité dans les organisations. Au doctorat, elle enseigne les méthodologies qualitatives de recherche.

Jacques Rhéaume, Ph. D. en sociologie, est professeur émérite au Département de communication sociale et publique de l'Université du Québec à Montréal. Il est également chercheur au Centre de recherche et de formation (CRF) du Centre de services sociaux et de santé (CSSS) De la Montagne, à Montréal. Son expertise se situe dans le domaine de la psychosociologie du travail et de la santé, des groupes et des organisations formelles. Il travaille actuellement à l'analyse de pratiques d'intervention en milieu de santé (CSSS) et en milieu communautaire (itinérance, immigration). Il fait aussi de la recherche-intervention à partir des approches biographiques (récits de vie). Il a publié notamment « Le récit de vie en groupe : réflexions épistémologique et méthodologique » (2000), « Relato de vida Coletivo e Empoderamento » (2009) et « L'hyperactivité au travail : entre narcissisme et identité » (2004).

Les collaborateurs

Nicole Aubert, sociologue et psychologue, est professeure à ESCP Europe, membre du Laboratoire de changement social (Université Paris VII) et présidente du Comité de recherche *Sociologie clinique* de l'Association internationale des sociologues de langue française (AISLF). Parmi ses derniers ouvrages, citons : *Les tyrannies de la visibilité* (2011), *L'individu hypermoderne* (2004), *Le culte de l'urgence, la société malade du temps* (2003), *Le coût de l'excellence* (avec Vincent de Gaulejac) (2007).

Louise Bourdages est professeure honoraire retraitée de la TÉLUQ, l'université à distance de l'UQAM où elle a enseigné durant 30 ans. Elle s'est intéressée à l'approche des histoires de vie en lien avec le sens des projets de formation et la persistance aux études supérieures. Elle a contribué de façon importante à la conception et à la mise en œuvre du programme « Sens et projet de vie », offert depuis 2004 en partenariat avec la TÉLUQ, l'Université du Québec à Rimouski, et l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est actuellement membre du Conseil d'administration du Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie (RQPHV).

Johanne Cauvier est titulaire d'un doctorat en éducation de l'Université du Québec à Montréal. Professeure en formation pratique en enseignement en adaptation scolaire et sociale au Département des sciences de l'éducation depuis juin 2010, elle a amorcé sa carrière universitaire à l'Université Sainte-Anne, en Nouvelle-Écosse, comme professeure en psychopédagogie. Ses recherches portent actuellement sur la construction identitaire, l'accompagnement éducatif, la démarche autobiographique et sur le raccrochage scolaire.

Marijo Coulon est conseillère d'éducation populaire et de jeunesse à la Direction régionale de la jeunesse et des sports et de la cohésion sociale des Pays de la Loire. Elle travaille dans les domaines de la lecture, de l'écriture et de l'histoire de vie collective. Elle est à l'initiative d'une unité de formation « Histoire de vie collective, écriture » dans le DEFA (diplôme d'État relatif aux fonctions d'animation

socioculturelle) et accompagne des actions sur le terrain, en milieu urbain et rural. Elle a publié, avec J.-L. Le Grand, *Histoires de vie collective et éducation populaire* (2000) ; *À Grandlieu, un village de pêcheurs : Passay se raconte* (2000) ; avec Étienne Gallien, *Une petite république en Vendée* (2005) ; *40 mètres au-dessus de la Maine : racines d'un quartier d'Angers* (2007) ; *Vivre à Méan-Penhoët, quartier nazairien de la construction navale* (2005). Elle a coordonné avec Alex Lainé *Le sujet écrivant son histoire : histoire de vie et écriture en atelier* (2008).

Isabelle Demers, bachelière en psychologie de l'Université McGill, est titulaire d'une maîtrise en travail social de l'Université du Québec à Montréal, qu'elle a obtenue en juin 2010. Lors de ses études de second cycle universitaire, elle s'est impliquée à titre d'assistante de recherche dans l'équipe PARcours, dirigée par Danielle Desmarais. Son mémoire de maîtrise, intitulé *Maternité et construction identitaire de l'adulte émergente en situation de raccrochage scolaire,* a d'ailleurs été rédigé dans le cadre de ladite recherche-action. Depuis 2004, elle travaille au Centre jeunesse de Montréal, où elle a d'abord occupé les fonctions d'éducatrice spécialisée, puis à partir de 2010, celles d'intervenante sociale à la Direction de la protection de la jeunesse du Centre jeunesse de Montréal, plus précisément à l'évaluation des signalements.

Françoise Deroy-Pineau, sociohistorienne (Ph. D. en sociologie, Université de Montréal, 1996), s'est spécialisée dans l'histoire de la vie de pionnières de la Nouvelle-France au XVII^e^ siècle : Marie Guyart de l'Incarnation (1599-1672), Madeleine de La Peltrie (1603-1671), Jeanne Mance (1606-1673), Jeanne Leber (1662-1714). Elle situe son travail dans la perspective d'une histoire vivante visant à conjuguer passé, présent et avenir. Tourangelle et montréalaise, elle prolonge la conception de ponts transatlantiques inaugurés par Marie de l'Incarnation et actualisés par les anniversaires (400^e^ de Québec en 2008, 350^e^ de l'arrivée des Filles du Roi en 2013) et leurs retombées internationales.

Daniel Feldhendler est enseignant-chercheur depuis 1979 à l'Université Goethe de Francfort-sur-le-Main (RFA), maître de conférences et professeur invité. Il est membre de différents réseaux de recherche dont l'Association internationale des histoires de vie en formation et de recherche biographique en éducation (ASIHVIF RBE, membre du CA, Paris) et de l'Association internationale de théâtre de récits de vie (International Playback Theatre Network, IPTN) et de ses réseaux de formation (Playback-Theater-Netzwerk, membre du CA, Francfort-sur-le-Main, RFA). Il est également l'auteur de nombreuses publications sur le travail de formation des adultes à l'aide de démarches relationnelles, dramaturgiques et psychodramatiques.

Jean-Philippe Gauthier est doctorant en psychopédagogie perceptive à la Faculté des sciences humaines et sociales de l'Université Fernando Pessoa de Porto. Titulaire d'une maîtrise en études des pratiques psychosociales, il est également chargé de cours au Département de psychosociologie et travail social de l'Université du Québec à Rimouski.

Valérie Géonet est docteure en histoire contemporaine à l'Université de Namur (Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix à Namur) en Belgique. Spécialisée dans l'histoire des mentalités, elle a fait son mémoire de Master sur la condition féminine décrite dans les *Scènes de la vie privée* d'Honoré de Balzac puis sa thèse

sur le thème des *Représentations des Arabes au travers de récits de voyageurs francophones en Palestine (1799-1948)*. Chercheuse au Centre de recherche et d'information sociopolitique, elle participe à l'édition d'ouvrages sur l'histoire politique de la Belgique.

Luis Adolfo Gómez González est titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation du programme réseau des universités du Québec. Actuellement, il est professeur régulier au Département de psychosociologie et travail social de l'Université du Québec à Rimouski. Autant sa maîtrise en sciences de l'éducation que son doctorat utilisent l'approche autobiographique comme méthodologie de recherche. Son champ d'expertise disciplinaire regroupe des thématiques telles que la pédagogie, l'approche culturelle de l'enseignement, l'autobiographie et les histoires de vie, le métissage culturel, l'éthique, l'herméneutique, la phénoménologie, la praxéologie et la philosophie. Il est membre du Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie depuis 1999, membre de son conseil d'administration depuis 2005 et son président depuis 2009. Depuis 2004, il travaille comme formateur au programme court de 2e cycle du réseau des universités du Québec « Sens et projet de vie ». Il est devenu le directeur de ce programme en 2010. Il a fait des histoires de vie et de l'approche autobiographique son axe privilégié de formation et de recherche.

Serge Lapointe est professeur retraité des programmes en psychosociologie de l'Université du Québec à Rimouski. Il enseigne encore, principalement au sein du programme interuniversitaire (TÉLUQ, UQAC et UQAR) « Sens et projet de vie ». Ses sujets de recherche convergent vers les approches biographiques, dialogiques et somato-pédagogiques de l'accompagnement. Sa recherche-formation-action porte sur la question du changement dans les systèmes humains et la nécessité de prendre soin du vivant dans les organisations.

Candy Laurendon-Marques est doctorante en psychologie cognitive, en cotutelle entre l'Université d'Angers, le laboratoire « Processus de pensée et Interventions » et l'Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brésil). Sa thèse porte sur « Une approche anthropologique de l'apprentissage et de la transmission des savoirs quotidiens : le cas d'adultes brésiliens peu scolarisés ».

Diane Léger est titulaire d'un doctorat en éducation et professeure en psychosociologie à l'Université du Québec à Rimouski. Ses activités de recherche et d'enseignement sont centrées sur la question éthique dans le champ de la formation et de l'intervention en relations humaines et sur l'étude des pratiques psychosociales à partir d'approches réflexives et dialogiques.

Maryvonne Merri est professeure de psychologie de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal (Département de psychologie). Ses travaux portent sur l'activité et l'apprentissage de personnes engagées dans des structures de participation caractéristiques d'une institution ou d'une culture donnée, tels les rituels dans l'institution scolaire, la collaboration des membres de l'équipage d'un chalutier et des techniciens à la réparation de l'engin de pêche, le guidage des membres de la famille dans les nouvelles situations urbaines de migrants issus du monde rural. Les méthodologies de récits de vie permettent, dans ces travaux, d'accéder

rétrospectivement aux enjeux et aux conditions de l'activité dans des classes de situations précises (p. ex. la gestion du budget, la réparation du chalut) et d'en interpréter le développement et les formes actuelles.

Jeanne-Marie Rugira est psychopédagogue de formation initiale, docteure en sciences de l'éducation et professeure en psychosociologie à l'Université du Québec à Rimouski. Ses domaines de recherche et de formation sont centrés sur la question de l'accompagnement du changement humain et sur la formation à la résilience dans une perspective d'apprentissage transformateur. Les approches perceptives, réflexives, biographiques et dialogiques sont au cœur de tous ses travaux de recherche-formation et d'intervention psychosociologique.

Francesca Salvà Mut est docteure en sciences de l'éducation, professeure, chercheuse à l'Université des Îles Baléares et membre du groupe de recherche Éducation et citoyenneté. Ses principaux domaines de recherche et champs d'intérêt professionnels sont les relations entre travail, formation et équité (parcours de formation et travail, formation et insertion socioprofessionnelle) et le décrochage et raccrochage éducatif des jeunes.

Jaume Sureda Negre est docteur en sciences de l'éducation, professeur et chercheur à l'Université des Îles Baléares et directeur du groupe de recherche Éducation et citoyenneté. Ses domaines de recherche et champs d'intérêt professionnels sont les usages sociaux et éducatifs des technologies de l'information et de la communication par les enfants et les jeunes ainsi que les compétences informationnelles dans l'enseignement et le décrochage et raccrochage éducatif des jeunes.

Céline Yelle est chargée d'encadrement à la TÉLUQ-UQAM pour le programme « Sens et projet de vie ». Elle poursuit une pratique éducative et une réflexion sur cette pratique qui l'ont conduite vers les histoires de vie. Elle a codirigé avec J.-M. Gingras, L. Mercier et S. Beghdadi, *Les histoires de vie, un carrefour de pratiques* (2011) ; avec J. Leahey, *Histoires de liens, histoires de vie : lier, délier, relier* (2003) ; avec D. Laroche, « Histoire de vie et trajectoire spirituelle, réflexion sur une pratique » (2007).

LE RÉCIT DE VIE, sous sa forme biographique ou autobiographique, porte toujours une histoire individuelle, mais une histoire individuelle située socialement, traversée par des références à l'Histoire. C'est cette articulation entre l'individu sujet et la structuration historique du social qu'explorent les auteurs en s'intéressant plus particulièrement aux pratiques (auto)biographiques en contexte de modernité.

La première partie de cet ouvrage regroupe des textes qui mettent l'accent sur les effets des grands changements sociétaux sur la « production » d'une figure possible du sujet : l'individu hypermoderne. Dans un monde dominé par l'économie libérale, par des impératifs de performance et par un idéal de jouissance immédiate, l'individu devient une figure centrale, libre et responsable, seul pour conduire sa vie et faire ses choix ; c'est l'individu-entrepreneur, appelé à choisir sa vie dans toutes ses dimensions pour se réaliser. La seconde partie propose justement d'utiliser la pratique biographique à des fins éducatives au cœur de cette modernité en crise, afin d'aider cet individu-entrepreneur à acquérir de nouvelles ressources.

L'ensemble des textes montre toute la richesse du matériau (auto)biographique, qui met en lumière les rapports entre l'individuel et le collectif, entre l'espace privé et l'espace public, ainsi que les enjeux de la modernité, qu'ils soient politiques ou éthiques.

Isabelle Fortier, Jacques Rhéaume et Danielle Desmarais

Danielle Desmarais, professeure titulaire à l'École de travail social de l'Université du Québec à Montréal, étudie les parcours de jeunes adultes et leur accompagnement en situation de raccrochage scolaire.

Isabelle Fortier, professeure titulaire à l'École nationale d'administration publique, étudie la spécificité du secteur public, notamment du point de vue des gestionnaires publics.

Jacques Rhéaume, sociologue, professeur émérite à l'Université du Québec à Montréal, étudie les pratiques d'intervention sociales et les questions de santé mentale au travail.

Ont collaboré à cet ouvrage

Nicole Aubert, Louise Bourdages, Johanne Cauvier, Marijo Coulon, Isabelle Demers, Françoise Deroy-Pineau, Danielle Desmarais, Daniel Feldhendler, Isabelle Fortier, Jean-Philippe Gauthier, Valérie Géonet, Luis Adolfo Gómez González, Serge Lapointe, Candy Laurendon-Marques, Diane Léger, Maryvonne Merri, Jacques Rhéaume, Jeanne-Marie Rugira, Francesca Salvà Mut, Jaume Sureda Negre, Céline Yelle

ISBN 978-2-7605-3461-2

PUQ.CA