

LES CAHIERS
D'ETUDES
DU C.U.E.E.P

HISTOIRES CUEILLIES, HISTOIRES OFFERTES

**Une manière originale de pratiquer
les histoires de vie en formation**

Une expérience de transfert de la méthodologie de *Laisse Ton Empreinte*

Claude COUELLE

Préface de Christophe NIEWIADOMSKI

**mai
2006**

**U.S.T.L.
C.U.E.E.P.**

N° 58

LES CAHIERS D'ETUDES DU CUEEP

Membres fondateurs

Joseph Losfeld
Paul Demunter

Comité de Direction

les Membres fondateurs
le Directeur du **CUEEP-USTL**
le Directeur du Laboratoire TRIGONE
le Secrétaire de Rédaction

Directeur de la Publication

Le Directeur du **CUEEP-USTL**

Comité de Lecture

P. Astier	C. D'Halluin	P. Demunter	V. Leclercq
E. Charlon	D. Delache	D. Forestier	M. Mébarki
J. Clénet	J.N. Demol	D. Poisson	P. Roquet
R. Coulon	A. Derycke	G. Leclercq	

Secrétaire de Rédaction

Jean-Noël Demol

Conception, Gestion et Diffusion

Jean-Noël Demol
Nathalie Masclef
Nathalie Rouzé

Commande et courrier à adresser à :

Mme Nathalie Rouzé
Cahiers d'Etudes du CUEEP
Cité Scientifique - Bât. B6
59655 VILLENEUVE D'ASCQ CEDEX

Tél. : 03 20 43 32 70 – Fax : 03 20 43 32 00
e-mail : nathalie.rouze@univ-lille1.fr

N° ISSN : 0999-8659
Editeur : CUEEP, 11 rue Angellier - 59046 Lille Cedex



LES CAHIERS
D'ETUDES
DU C.U.E.E.P

HISTOIRES CUEILLIES, HISTOIRES OFFERTES

**Une manière originale de pratiquer
les histoires de vie en formation**

Une expérience de transfert de la méthodologie de *Laisse Ton Empreinte*

Claude COUELLE

Préface de Christophe NIEWIADOMSKI

**mai
2006**

**U.S.T.L.
C.U.E.E.P.**

N° 58

S O M M A I R E

PREFACE DE CHRISTOPHE NIEWIADOMSKI	p. 3
PROLOGUE : UNE CURIEUSE AVENTURE	p. 7
CHAPITRE 1 : L'EXPERIENCE "HISTOIRES CUEILLIES, HISTOIRES OFFERTES"	p. 13
1. Laisse ton empreinte.....	p. 13
2. Le centre CUEEP de Tourcoing et l'action culture	p. 15
3. Le lancement.....	p. 17
4. Le protocole de travail.....	p. 19
5. La valorisation finale	p. 23
5.1 Une production artistique complémentaire.....	p. 23
5.2 L'enregistrement.....	p. 24
5.3 La valorisation publique.....	p. 24
CHAPITRE 2 : LE TRAVAIL AUTOBIOGRAPHIQUE EN FORMATION.....	p. 27
1. Les pratiques d'histoire de vie.....	p. 28
1.1 L'histoire de vie dans les contextes de formation	p. 28
1.2 Les autres pratiques formelles	p. 32
1.3 L'histoire de vie informelle	p. 38
2. Formation ou thérapie.....	p. 39
2.1 Une opposition prototypique.....	p. 41
2.2 L'ombre et la lumière.....	p. 42
2.3 Ouvertures du côté de la formation.....	p. 44
2.4 Ouvertures du côté de la thérapie.....	p. 47
2.5 Comment s'y retrouver ?	p. 48
CHAPITRE 3 : LES FINALITES DU TRAVAIL AUTOBIOGRAPHIQUE	p. 51
1. Efficience : du côté de la thérapie.....	p. 51
1.1 L'intrusion	p. 52
1.2 La perte de soi.....	p. 53
1.3 Le méfait.....	p. 54
1.4 La frustration	p. 56
1.5 Partager.....	p. 57
2. Efficience : du côté de la formation.....	p. 58
2.1 L'histoire de vie comme condition de la formation	p. 58
2.2 L'histoire de vie comme processus de formation	p. 61

3. Par delà la formation et la thérapie	p. 63
3.1 Identité	p. 64
3.2 Ethique	p. 66
3.3 Historicité	p. 67
3.4 Histoire individuelle, histoire collective, universalité	p. 68
CHAPITRE 4 : UN APERÇU SUR LES EFFETS.....	p. 71
1. L'apport pour les interviewés.....	p. 71
1.1 Jean-Serge	p. 72
1.2 Véronique.....	p. 74
1.3 Nathalie.....	p. 76
1.4 Marie	p. 78
1.5 Louisa	p. 80
2. L'apport pour les cueilleurs-offreurs	p. 82
2.1 La dimension relationnelle	p. 82
2.2 L'expérience de la position de narrateur	p. 84
2.3 L'expérience de cueilleur-offreur	p. 85
2.4 Les apports professionnels.....	p. 86
CHAPITRE 5 : UNE METHODE SINGULIERE.....	p. 87
1. Une relation	p. 87
1.1 Une rencontre	p. 87
1.2 Interindividuelle et asymétrique	p. 88
1.3 Incisive	p. 89
1.4 Contractuelle.....	p. 90
1.5 Horizontale.....	p. 91
1.6 La place du tiers.....	p. 92
2. Ecrire	p. 93
2.1 Le puissance propre de l'écrit.....	p. 93
2.2 L'écriture par autrui.....	p. 96
2.3 Eclairage et intuition.....	p. 97
3. Trois éclairages théoriques	p.100
3.1 Horizontalité	p.101
3.2 Inspiration	p.104
3.3 Visage	p.110
4. Questions ouvertes.....	p.116
4.1 Sur le cadre interprétatif	p.116
4.2 Sur l'écriture.....	p.121
CONCLUSION : VERS UNE DIVERSIFICATION DE L'OFFRE.....	p.129
BIBLIOGRAPHIE.....	p.131

PREFACE

Christophe Niewiadomski
Université de Lille 3

Claude Coquelle propose ici au lecteur la description et l'analyse d'un dispositif de recueil d'histoires de vie en formation qui se révèle exemplaire à plus d'un titre.

Il y a quelques mois, je rencontrais l'un des membres fondateurs de l'association "laisse ton empreinte", Luc Scheibling. Celui-ci était venu me présenter les pratiques de cette association à l'université de Lille 3 et j'avais alors été impressionné par la qualité du travail mené auprès des populations avec lesquelles ce collectif développait le recueil et la restitution de ces "histoires cueillies." Nous nous étions séparés à l'issue de l'une de ces brèves rencontres dont l'on pressent qu'elles ouvrent à des collaborations à venir fécondes. Je dois donc confier ici tout le plaisir que j'ai à rédiger aujourd'hui la préface d'un travail qui tente de faire retour sur cette expérience novatrice.

Le manuscrit montre, s'il en était encore besoin, toute l'attention qu'il convient d'accorder à la parole des adultes dans les processus de formation. Les travaux menés depuis une trentaine d'années dans le domaine des sciences humaines, et plus particulièrement dans le champ des sciences de l'éducation, insistent en effet sur les effets souvent très positifs du retour réflexif que permettent les pratiques biographiques en terme de libération des potentialités d'apprentissages¹. Le récit de soi, mais aussi l'adresse qui en est faite à autrui via l'ordonnement d'un discours susceptible d'être entendu et accueilli par un tiers, soutient en effet la mise en ordre relative du "chaos du vécu"² et favorise, selon la belle expression de Christine Josso, un "cheminement vers soi"³ susceptible d'ouvrir des effets de sens jusqu'alors partiellement occultés. Ceci constitue un enjeu particulièrement décisif pour des publics qui, du fait de leur place objective dans l'espace des positions sociales, n'ont que trop rarement accès à une parole publique susceptible d'être valorisée et pour lesquels la dimension du rapport au savoir s'avère si fréquemment problématique. Si les travaux de la psychanalyse ont très bien montré combien ce rapport s'inscrit dans un ensemble de processus qui ne se réduisent pas à la simple transmission d'informations entre formateur et apprenant, l'on sait

¹ Dominique P., 1990, *L'histoire de vie comme processus de formation*. 1990. Paris. Coll. *Déformation*. L'Harmattan.

² Simon C., 1986, *Discours de Stockholm*. Paris, éditions de Minuit

³ Josso C., 1991, *Cheminer vers soi*. Lausanne. Coll. *Essais*. Ed. l'Age d'homme.

également combien les situations objectives de domination culturelle et sociale peuvent être agissantes en la matière.⁴

A la suite de Bernard Charlot⁵, je soutiendrais volontiers ici "*qu'il n'y a de rapport au savoir que de la part d'un sujet.*" Néanmoins, il importe que le désir de ce sujet trouve une oreille attentive pour se déployer au travers d'un processus d'élucidation personnelle qui ne saurait faire l'économie du croisement avec le désir d'un formateur, animé lui-même du souci d'assumer l'accompagnement de cette quête de sens. Cette délicate alchimie s'organise ici au travers d'histoires cueillies puis restituées sous forme de chansons, de poèmes, de contes, de photographies... Ces supports donnent ainsi à voir et à entendre des biographies qui viennent traduire toute la portée du mot "sens". Celui-ci peut en effet être envisagé en terme de signification, (tant le dispositif proposé paraît ouvrir à une dimension herméneutique), en terme de direction, (en tant qu'il favorise une relecture possible du projet de vie des apprenants), et enfin en terme de prise en compte des sens, (puisqu'il exploite la sensibilité indissociable de toute création artistique.) La force évocatrice de l'œuvre ainsi co-construite vient à l'évidence redoubler la force évocatrice des récits.

Pourtant, si l'accès à la socialisation de son histoire diffère sans doute considérablement en fonction de l'économie psychique singulière du narrateur, celle-ci est également étroitement dépendante de la position sociale et culturelle qu'il occupe. La prise de parole confronte en effet chacun d'entre nous à la problématique de "la parole légitime", et peut être plus encore à la violence concrète du marché des biens symboliques lorsqu'il est question de production artistique. Il convient donc de souligner ici l'effort des praticiens de l'association "laisse ton empreinte" qui, dans une perspective prenant pour partie ses racines dans l'héritage de l'éducation populaire, tentent de contourner ces difficultés en accompagnant les adultes qui souhaitent se pencher sur leur parcours de formation en développant des pratiques attentives aux enjeux de "pouvoir-savoir" qui ne manquent pas de se déplier dans le domaine de la formation des adultes.

S'il est désormais classique de distinguer l'approche histoire de vie en tant que pratique de recherche et l'approche histoire de vie en tant que modalité d'accompagnement visant à promouvoir un processus de changement et d'émancipation, l'on sent très bien que les pratiques de l'association "laisse ton empreinte" s'inscrivent clairement dans ce second registre. Le narrateur est envisagé ici comme une personne capable d'effectuer une relecture existentielle de son histoire afin de lui donner du sens et de lui permettre de prendre des décisions quant à l'orientation de sa trajectoire personnelle. C'est alors l'ensemble de "l'expérience humaine" du sujet qui est convoquée et non le seul questionnement qui guide l'interviewer. Dès lors, on comprend combien cette situation introduit une profonde modification des enjeux de pouvoir entre praticiens et l'acteur/auteur de sa vie. Gaston Pineau et Jean Louis Le Grand insistent fort justement sur les enjeux "épistémopolitiques" que soulèvent

⁴ De Gaulejac V., 1987, *La névrose de classe*. Paris, Hommes et groupes.

⁵ Charlot B., 1997, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

l'approche histoire de vie lorsqu'elle cherche à privilégier un espace de réalisation du sujet qui produit son récit de vie : *"La prise en compte de la totalité de la vie et des vies dans la recherche de sens ne pose pas seulement des problèmes épistémologiques encombrants, mais aussi des problèmes politiques majeurs : qui peut connaître ? qui en a le droit et le pouvoir ? et jusqu'où et pourquoi ? (.../...) Suivant leur condition sociale d'exercice, les histoires de vie peuvent être des techniques puissantes d'assujettissement des sujets par des pouvoirs épistémocratiques, comme des moyens aussi puissants d'autonomisation de ces sujets par la conjugaison personnelle de leurs déterminants qui ouvre une épistémocratie !"*⁶. Vaste projet qui impose d'écouter avant de chercher à vérifier des hypothèses de recherche ou, plus simplement, à tenter de comprendre l'autre en évitant de projeter ses propres cadres de lecture.

Le travail d'accompagnement proposé par les praticiens de l'association "laisse ton empreinte" s'enrichit ici d'une lecture plus théorique et plus distanciée des pratiques mises en œuvre. C'est à ce projet que s'atèle avec pertinence Claude Coquelle dans les pages qui suivent. Si l'ensemble des options théoriques qu'il développe à propos de la distinction entre thérapie et formation mériterait quelques approfondissements, il reste qu'il s'agit d'un texte qui donne réellement matière à réfléchir. A ce titre, il représente sans aucun doute une contribution significative aux travaux déjà engagés dans ce domaine.

⁶ PINEAU (G.) ; LE GRAND (J. L.) " *Les histoires de vie* " Paris, PUF, 1993, p 67.

PROLOGUE :

UNE CURIEUSE AVENTURE

12 janvier 2004, 18h. Leila raconte sa vie. Ça ne lui arrive pas souvent. Bien sûr, à ses amis, ses nouvelles rencontres, il lui est déjà arrivé de confier quelques souvenirs, quelques moments marquants, quelques joies et quelques peines. Mais là, c'est différent : Leila raconte sa vie "toute entière" à des gens inconnus, et qui sont en train de prendre des notes. Pas tout à fait inconnus : il lui est déjà arrivé de les croiser, dans ce centre de formation où elle est venue améliorer son niveau en français ; et puis, au début de la rencontre, elles se sont présentées : Julie est formatrice dans ce même centre, en alphabétisation ; Malika est stagiaire, comme elle, elle prépare ici le DAEU⁷.

Il y a quelques semaines, alors que Leila était en formation, le groupe a reçu la visite de Véronique, une des responsables du centre, accompagnée d'Andrée, une autre stagiaire. On a commencé par leur faire écouter une chanson : une chanson très touchante, où quelqu'un, pas un chanteur professionnel, quelqu'un comme eux, évoque certains aspects difficiles de sa vie. De jolies paroles sur une jolie musique, mais surtout un moment très bouleversant, parce qu'on sent que c'est du vrai. On leur a alors expliqué qu'il leur était proposé un peu la même chose. Pas pour faire une chanson, cette fois, mais seulement les paroles : ils parleraient de leur vie, et quelqu'un se chargerait d'écrire un texte à partir de là. Leila s'est dit : "pourquoi pas ?". Quelques jours après, elle s'est manifestée auprès de Véronique, et rendez-vous a été pris avec Julie et Malika.

Leila raconte sa vie. Elle essaie d'être claire, de prendre les choses dans l'ordre, de dire ce qu'il faut pour qu'on puisse la comprendre, mais ce n'est pas toujours facile : parfois, elle s'embrouille, ne retrouve plus bien ses souvenirs, doit revenir en arrière pour ajouter quelque chose qu'elle avait oublié ; et puis, parfois, elle hésite à dire certaines choses, de peur d'être jugée (mais, petit à petit, elle se sent de plus en plus en confiance, elle sent que Malika et Julie la respectent, sans réserve, elle peut se laisser aller à parler librement) ; parfois encore, c'est l'émotion qui l'interrompt, les larmes viennent, il faut arrêter un peu pour laisser passer les sanglots. Julie et Malika parlent peu, elles sont juste là pour écouter ; parfois, elles posent une question ou vérifient qu'elles ont bien compris. Quand Leila se tait, elles attendent, patiemment. Elles aussi sont très émues.



⁷ Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires

24 janvier, 20h. Douze personnes sont rassemblées en cercle. Julie lit aux autres les notes qu'elle a prises pendant la rencontre avec Leila. Tout le monde écoute avec une attention soutenue. Par moment, certains hochent la tête, ou laissent échapper un soupir, un sourire, une larme. Parfois, Malika apporte un complément à partir de ses propres notes. Quand la lecture est finie, la discussion commence : "moi, ce qui me touche...", "c'est incroyable, le moment où elle dit...", "à mon avis, ce qui est crucial là-dedans, c'est...", etc.

Celui qui parle le plus, c'est Luc. C'est que, contrairement aux autres, il a déjà une longue expérience de ce travail : intuitivement, il sait dégager de l'énorme masse d'informations recueillies ce qui, pour Leila, est l'essentiel, et surtout ce à partir de quoi on pourra raconter une histoire qui fera sens pour elle. Il parle avec plus d'autorité, donne des directions de travail précises... ce qui ne veut pas dire que tout le monde est d'accord avec lui ; alors, la discussion s'engage. Malika et Julie prennent des notes.



Samedi 15 février, 10h, les mêmes. Julie s'apprête à lire au groupe le texte qu'elle a écrit à propos de l'histoire de Leila. Elle en a distribué une copie à chacun, mais elle sait que c'est la lecture orale qui est la plus importante. Alors, malgré son appréhension, elle se lance. On l'écoute religieusement. Très tôt, des sourires apparaissent sur les visages des auditeurs : le texte a un beau rythme, on reconnaît le style de Julie. Mais très tôt aussi on voit sur les visages des marques de surprise, les sourires semblent un peu plus amusés, les auditeurs échangent entre eux des regards interrogatifs.

Julie a fini sa lecture ; elle attend les réactions. Les premières sont plutôt encourageantes : "c'est chouette", "tu as bien bossé", etc. Mais peu à peu elles deviennent plus critiques : "tu ne crois pas que tu y vas un peu fort ?", "dis donc, je me demande comment elle va recevoir ça", "on dirait que tu lui en veux". Luc confirme : "on n'est pas là pour enfoncer les gens, on est là pour les aider", et il se tourne vers Julie :

- Qu'est-ce qui s'est passé pour toi ?
- C'est vrai qu'elle m'énerve, par certains côtés
- Et... tu as une idée d'où ça peut venir ?

Julie sourit : elle a déjà compris, et le groupe aussi, qui la connaît bien.

- Ben oui, son histoire, c'est un peu la mienne
- Eh oui, évidemment. Tu te souviens, quand tu nous a raconté...

La discussion se poursuit : les autres ont déjà entendu l'histoire de Julie, ils peuvent l'aider à comprendre de quelle manière elle a été touchée à sa manière par l'histoire de Leila, et comment ça a pu biaiser sa manière de l'écouter, de la comprendre, et d'écrire. On cherche aussi de nouvelles pistes pour relancer le travail d'écriture sur d'autres bases.



28 février, 18h. Leila retrouve Julie et Malika. Julie lui lit le nouveau texte qu'elle a écrit pour elle, maintenant approuvé par le groupe. Leila est comme paralysée par l'émotion : d'abord la peur, peur à nouveau d'avoir été jugée, d'en avoir trop dit, d'être une fois encore mal comprise ; puis les mots lui parviennent, elle reconnaît bien son histoire, et surtout certains aspects particulièrement marquants de celle-ci, mais ils sont maintenant comme transfigurés par cette mise en forme : au lieu des faits bruts et parfois brutaux qu'elle avait gardés en mémoire, il y a un récit, une histoire faite de mots choisis et agencés avec soin, par quelqu'un d'autre et qui lui parviennent par la voix de cet autre ; alors les larmes viennent à nouveau, à la fois parce qu'elle retrouve, comme concentrée, la force de certains moments douloureux, mais aussi parce qu'elle se sent maintenant différente vis-à-vis d'eux, moins écrasée, moins seule.

Julie aussi est très émue, et doit parfois s'arrêter dans sa lecture. Malika ne l'est pas moins. Et puis elle sait qu'ensuite ce sera son tour de proposer à Leila son propre texte.

Après la lecture, la discussion s'engage. Julie demande à Leila si ce texte lui convient vraiment, complètement, s'il n'y a pas dedans des choses qui la gêneraient. Effectivement, Leila a deux ou trois choses à dire : "ça m'ennuie quand même qu'on dise que... je suis gênée, je ne voudrais que ça donne aux gens l'idée que...", "quand tu emploies ce mot, ça ne va pas, je trouve que c'est un mot trop fort". Parfois, Julie n'a qu'à prendre note du changement demandé, parfois on cherche ensemble une solution : "et si on prenait tel mot, est-ce que ça irait mieux pour toi ?".



28 mars, 18h. Nouvelle rencontre entre les trois personnes. En y retravaillant ensemble, Julie et Malika sont arrivées à un nouveau texte, plus juste et mieux écrit, qui est proposé à Leila pour validation finale. L'émotion de chacun est toujours aussi perceptible. Mais aujourd'hui, il y a un troisième personnage, Philippe. C'est un photographe. Pendant que les trois femmes discutent, il tourne autour d'elles, et prend des clichés de Leila, sous toutes les coutures. Surtout les détails, un œil, une main, Philippe aime bien les détails. Sur sa demande, Leila est aussi venue avec quelques objets qui ont été importants (un cahier, un foulard, une poupée) : eux aussi sont photographiés.



24 mai, 17h. Au centre CUEEP de Tourcoing, c'est la fête annuelle des "*belles de mai*" : pendant un peu plus de deux jours, les activités habituelles du centre sont suspendues, et tous, formateurs, stagiaires et visiteurs extérieurs, sont conviés à de nombreuses activités : spectacles, rencontres-débats, expositions, rendant notamment compte des "ateliers culture". Après une réunion d'ouverture en plein air, on pénètre dans la grande maison. Dans une des principales pièces du rez-de-chaussée, Leila est là, un peu anxieuse. Le long d'un mur, sur le sol, il y a une valise, sa valise. Dedans ou autour, sont disposés de précieux objets : le texte de Malika et Julie, joliment imprimé sur un beau morceau de tissu, les objets personnels qu'elle a choisis pour illustrer ce qu'a été sa vie, plusieurs des photos que Philippe a prises d'elle, en noir et blanc, dans de beaux petits cadres, et, dans un cadre plus grand, un montage qui rassemble photos d'elle, photos des objets, et sur lequel elle a écrit de sa propre main une phrase qu'elle a elle-même choisie.

Dans le reste de la pièce, il y a d'autres personnes, des hommes et des femmes de tous âges, chacun auprès de sa valise, de son texte, de ses objets, de ses photos. Certains sont accompagnés par un proche.

Les visiteurs s'avancent, intimidés. Ils se baissent pour lire les textes et voir les photos, demandent la permission de prendre en main les objets, échangent quelques mots avec elle : une question, un témoignage d'émotion, des félicitations, des encouragements. Leila les accueille, très émue.



D'octobre 2003 à mai 2004, 13 personnes ont vécu une aventure semblable à celle de Leila (qui, elle, est imaginaire), grâce à la disponibilité de 10 autres personnes qui ont joué le rôle de "Julie" et "Malika". Cela a été rendu possible par une collaboration entre le CUEEP et l'association *Laisse Ton Empreinte*, qui a pris le nom de "histoires cueillies, histoires offertes".

L'expérience est suffisamment originale et complexe pour que ces deux partenaires aient jugé utile de me confier une mission d'observation et de formalisation, dont le présent document est le résultat.⁸

Pour y aboutir, j'ai pu m'appuyer sur les ressources suivantes :

⁸ Ce présent travail d'expertise a été financé par la Direction de la Formation Permanente du Conseil Régional Nord Pas-de-Calais. Il est publié avec l'accord de *Laisse Ton Empreinte*.

- une vingtaine d'entretiens avec des représentants de toutes les parties prenantes : initiateurs du projet, personnes interviewées, intervieweurs-rédacteurs, autres personnels concernés, institutions ayant soutenu le projet, témoins divers ;
- six réunions avec un groupe de travail spécifiquement créé pour accompagner mon travail, composé de quelques membres du groupe des intervieweurs et de différents responsables du CUEEP et de Laisse Ton Empreinte ;
- quelques (trop rares) observations directes (une réunion de supervision, l'ouverture des Belles de mai), dont une observation participante (participation à une formation à la méthode, animée par Luc Scheibling) ;
- une très abondante documentation, et notamment les travaux de capitalisation et de formalisation déjà engagés par Catherine Carpentier (*Laisse Ton Empreinte*) et par Véronique Chabot (CUEEP).

Notre cheminement dans cette synthèse sera le suivant :

- Je commencerai par donner une présentation un peu plus complète de la démarche, de manière à fournir aux lecteurs extérieurs les informations indispensables pour se la représenter assez précisément et pour pouvoir suivre la suite.
- Puis, dans deux chapitres intitulés "le travail autobiographique en formation" et "les finalités du travail autobiographique", je tenterai de replacer cette expérience particulière dans le contexte plus général des pratiques biographiques, et plus spécifiquement de leur usage dans l'univers de la formation. Le lecteur familier de cette thématique pourra omettre la lecture de ce passage.
- Nous pourrions alors revenir à "histoires cueillies, histoires offertes", pour un "aperçu sur les effets". C'est bien entendu la première question qui risque de venir au lecteur à la suite des chapitres précédents : à quoi ça sert ? qu'est-ce que ça apporte aux gens ?
- Le cinquième chapitre est le plus important et le plus long. J'y tente une analyse théorique des caractéristiques *particulières* de l'expérience, en trois temps : description précise de ce qui fait la spécificité de cette pratique par rapport aux autres pratiques biographiques ; proposition de trois cadres théoriques susceptibles d'éclairer cette spécificité ; et ouverture de quelques débats sur les éventuelles limites actuelles de la démarche et sur les voies qui pourraient permettre de la pousser plus loin.
- Enfin, un chapitre conclusif proposera quelques réflexions sur le devenir d'une telle démarche dans le monde de la formation.

CHAPITRE 1 :

L'EXPERIENCE

"HISTOIRES CUEILLIES, HISTOIRES OFFERTES"

A l'origine, il y a l'expérience de l'association "Laisse Ton empreinte", qui depuis quelques années se consacre à la production de chansons élaborées à partir de l'histoire de vie de personnes en difficulté. Au sein du CUEEP, un groupe de travail a été constitué qui s'est approprié cette démarche et a entrepris de la transposer au sein même des centres de formation.

1. LAISSE TON EMPREINTE

A la fin des années 90, Luc Scheibling est enseignant spécialisé à mi-temps, à l'école des Bateliers. Le reste de son temps, il le consacre à la musique : longtemps instrumentiste, il s'est depuis peu essayé à la composition et à l'écriture de chansons. Il a ainsi rencontré un certain succès et a commencé à se produire sur scène, mais il ne s'y retrouve pas complètement.

Il donne aussi quelques cours de guitare. Un jour, il est confronté à un jeune élève, un jeune Chilien, particulièrement récalcitrant vis-à-vis de la discipline instrumentale. Plutôt que de s'obstiner ou de le rejeter, il a l'idée de lui proposer autre chose : écrire ensemble une chanson. Le jeune homme raconte sa vie et son expérience actuelle, Luc la met en texte, y ajoute une musique et quelques arrangements, et on enregistre. Luc est alors frappé par l'impact de ce processus, qui semble avoir fonctionné comme une délivrance : le jeune homme se détend, devient plus ouvert et plus libre, utilise aussi la chanson pour entamer une autre communication avec son entourage.

Cette expérience touche d'autant plus Luc qu'il est particulièrement sensible à la souffrance humaine et à la possibilité de l'apaiser : par son expérience professionnelle en éducation spécialisée, par son activité militante, naguère, auprès des milieux populaires de la région, par son expérience personnelle, enfin, qui l'a conduite récemment à la psychothérapie, qu'il a vécue également comme une délivrance. Luc est conscient du fait que la souffrance est particulièrement fréquente et profonde dans les milieux défavorisés, mais aussi

que les personnes de ces milieux sont celles qui peuvent le moins profiter des démarches thérapeutiques courantes, faute d'argent, de confiance et de mots.

Il a alors l'idée d'explorer les effets thérapeutiques de la chanson. Il crée une association, qu'il nommera *Laisse Ton empreinte* et propose ses services à diverses institutions, notamment des centres de formation accueillant les publics les plus en difficulté (assez vite, le centre CUEEP de Tourcoing en fait partie). Le principe est simple : Luc discute avec les personnes pendant une ou deux rencontres, puis crée une chanson dont il propose le texte à l'intéressé, qui a la faculté de l'accepter, de le refuser ou de demander des modifications, puis la personne elle-même enregistre sa chanson, qu'elle peut emporter sur un CD, utiliser comme bon lui semble (souvent pour le faire écouter à son entourage).

Dès les premiers essais, les acteurs des institutions sont impressionnés par les chansons elles-mêmes et par l'effet que la démarche semble avoir sur ceux qui y participent. Quelques institutions publiques s'engagent de manière durable à soutenir l'activité de l'association. La reconnaissance médiatique est également forte : d'abord trois émissions de radio à France Inter (*Là-bas si j'y suis*), puis deux émissions de télévision qui présentent la démarche et en soulignent la portée. Les demandes d'intervention se multiplient, venant de lieux de plus en plus variés.

Rapidement, il devient clair qu'on va être face à un problème : le temps de Luc est saturé et il ne peut plus répondre à toutes les demandes. Les partenaires institutionnels l'encouragent donc à explorer les possibilités d'extension de cette offre de service, dans trois directions interdépendantes :

- recruter de nouveaux collaborateurs pour l'association, qui pourront assurer au moins une partie du travail. Deux permanentes sont ainsi embauchées, complétées par un réseau d'intervenants artistiques réguliers ;
- explorer la possibilité de reproduire la même démarche, mais en recourant à des supports autres que la chanson (écriture, graphisme, photographie...) : il est en effet clair qu'il serait très difficile de trouver des personnes capables de produire des chansons de qualité dans les conditions imposées ;
- former à la démarche des professionnels qui pourraient ensuite l'intégrer dans leur pratique, en l'adaptant à leur propre contexte. Les premières expériences concernent les réseaux de santé, des moniteurs-éducateurs, des graphistes, des formateurs en relations humaines...

C'est dans le cadre de cette dynamique de transfert qu'apparaît l'expérience "*histoires cueillies, histoires offertes*" : le CUEEP demande à *Laisse Ton Empreinte* de former un groupe de personnes qui seront ensuite amenées

elles-mêmes à *recueillir* le récit de vie de stagiaires en formation, puis à leur *offrir* une mise en forme écrite de ce qu'elles auront entendu⁹.

2. LE CENTRE CUEEP DE TOURCOING ET L'ACTION CULTURE

Cette démarche s'inscrit dans le contexte particulier d'un centre de formation qui, depuis longtemps, s'est ouvert à des explorations originales. Je reprendrai ici de larges extraits du texte de présentation produit par les deux personnes ayant successivement porté ces initiatives¹⁰ :

"Nous avons toujours été conscients au CUEEP que la motivation à se former, même forte, n'est pas la seule condition nécessaire à la réussite des apprentissages. Il existe en effet des facteurs de résistance, liés au passé scolaire, à l'environnement social et familial, au parcours professionnel, qui viennent parfois interférer le bon déroulement de la formation et qui agissent comme autant d'obstacles aux apprentissages : *la dévalorisation de soi, la non identification des acquis et la dépréciation de ses compétences, la peur, le manque de confiance en soi, l'isolement social et culturel, la perte de la curiosité et du goût d'apprendre...*

C'est pour lutter contre ces facteurs et *créer des leviers de réussite des parcours de formation* que nous avons mis en œuvre, en 1997, une action culturelle, qui visait à intégrer, dans notre offre de formation, des espaces de parole et d'écoute, de valorisation, de création, de mise en projet, dans le but d'affaiblir les freins, de relancer les envies et les dynamiques, d'aider les personnes à s'appropriier ou se réappropriier leurs parcours de formation."

Sont ainsi proposés des ateliers tels que :

- Les *chœurs de lecteurs* qui permettent une approche originale et créative du livre et de l'expression orale,
- *A la rencontre des livres*, faisant appel à des supports ludiques,

⁹ La désignation "histoires cueillies, histoires offertes" n'était pas initialement prévue (aucun nom n'avait été donné à l'expérience). Elle est apparue à la toute dernière étape, au moment des "Belles de mai" (voir plus loin). De la même manière, il n'existe aucune désignation systématique pour les deux principaux protagonistes : celui qui raconte sa vie et reçoit l'histoire écrite ; celui qui écoute et produit l'écrit. Il était difficilement concevable de produire la présente étude sans disposer d'une telle désignation. Après beaucoup d'hésitations, j'ai finalement retenu "*narrateur*" pour le premier, et "*cueilleur-offreur*" pour le second (de préférence à "interviewé" et "interviewer" qui avait été envisagé mais qui était décidément trop réducteur.

¹⁰ Florence Alpern et Véronique Chabot, *rapport d'activité* 2003.

- *Les jardiniers de la mémoire*, croisant histoire locale et histoires personnelles,
- *Organon*, ouverture à l'environnement, par le biais de sorties culturelles collectives,
- *Petits papiers, entre mots et image*, où l'on utilise le support du collage pour raconter des histoires,
- *Les champs de la voix*, permettant un travail sur la mise en voix et en gestes de l'expérience personnelle.

C'est dans ce cadre qu'avait été entamée depuis 2000 une collaboration avec Luc Scheibling. C'est d'ailleurs là que s'étaient déroulées les trois émissions de Daniel Mermet. Y ont été produites certaines des chansons les plus "célèbres" de *Laisse Ton Empreinte*, comme "Paradiso", de Salvatore, 48 ans, "Il suffit d'un déclic" ou "Un mot après l'autre, courage", par des groupes d'apprentissage de la langue.

Les animateurs du centre ont été frappés par les effets positifs surprenants de ces interventions, qui ont semblé provoquer parfois un véritable déblocage du potentiel d'apprentissage des personnes. L'idée a alors germé d'une intégration plus permanente, au sein du centre de formation, d'un travail comparable. Les interventions de *Laisse Ton Empreinte* ont un temps été suspendues, en 2002-2003, le temps de concevoir et mettre en place "histoires cueillies, histoires offertes".

Il s'agissait d'aboutir à "la construction d'un dispositif permanent de parole au sein du CUEEP [de manière à] mettre au centre de la formation la parole et l'histoire individuelle :

- comme moyen de reconnaissance de la valeur de l'individu
- comme outil pouvant permettre la prise de recul de son parcours¹¹".

¹¹ Toutes les citations qui suivent, et la plupart des informations, proviennent du *bilan d'étape à fin mars 2004* réalisé par Véronique Chabot, du CUEEP et Catherine Carpentier, de *Laisse Ton Empreinte*. Ce bilan comprend de nombreuses informations que je ne pourrai pas reprendre ici, et notamment de nombreuses citations de l'expression directe des participants. On s'y reportera utilement.

3. LE LANCEMENT

▪ La composition du groupe de cueilleurs-offreurs

Un des choix les plus importants et les plus innovants a été d'associer dans un même groupe de travail à la fois des formateurs et des stagiaires en formation. En l'occurrence, 11 personnes ont été impliquées :

- 6 formatrices en formation générale, informatique ou communication
- 2 salariés du CUEEP en position plus transversale¹²
- 3 stagiaires en formation générale (DAEU) ou en bureautique.

Les personnes ont été volontaires, après avoir été repérées et sollicitées individuellement par les initiateurs de la démarche. Les stagiaires étaient notamment des habitués des ateliers culture. L'une d'elle s'est vue confier une mission plus importante de médiation avec le public en formation.

Les formateurs vacataires étaient rémunérés forfaitairement pour leur participation (bien qu'à un taux réel très bas, le nombre d'heures nécessaires ayant été fortement sous-estimé au départ) ; les stagiaires étaient accueillis gratuitement, mais n'étaient pas rémunérés, l'activité étant considérée comme relevant de leur propre itinéraire de formation.

La première étape du travail du groupe a pris la forme d'une session de formation de quatre jours, en septembre 2003, co-animée par Luc Scheibling et Catherine Carpentier, de Laisse Ton Empreinte.

▪ Première journée : appropriation progressive de la démarche

Il s'agit de prendre un premier contact avec la démarche. Après quelques explications générales, la journée sera essentiellement consacrée à un "travail à partir d'études de cas : travail sur la mise en lien, la découverte d'hypothèses narratives à partir d'interviews brutes.

"Concrètement, pour chaque étude de cas :

- présentation du contexte de l'interview (projet, type de structure, l'interviewé)
- travail à partir d'une interview brute
- réactions de chacun : comment raconteriez vous cette histoire... chacun émet des hypothèses ; effet boule de neige, les réactions s'enchaînent

¹² L'un d'eux renoncera assez rapidement à participer. Pas de chance, c'était le seul homme.

- réactions des formateurs et étude de l'histoire telle qu'elle a été effectivement racontée, ce que ça a déclenché chez l'interviewé...

Cela permet de voir qu'à partir des mêmes éléments de départ, l'histoire peut être racontée différemment (différents niveaux de lecture) pourvu que les clés symboliques soient trouvées".

▪ **Expérimentation des situations d'interview**

Les participants ont été répartis en binômes, au sein desquels chacun a pris alternativement la place de narrateur et de cueilleur-offreur. "Objectif : être capable de raconter l'histoire de l'interviewé au groupe (recueillir suffisamment d'informations, ne pas s'y noyer, être capable de raconter une histoire incarnée, singulière où un tiers extérieur peut comprendre ce qui anime la personne...)"

"Tous soulignent à quel point cette expérimentation "se raconter", parfois redoutée, est importante pour comprendre la démarche de l'intérieur :

- comprendre que ça n'est pas vécu par celui qui se raconte comme une violence, une intrusion dans son univers,
- parce que c'est une expérience librement consentie, choisie, désirée et que *le cadre crée un espace propice*, que c'est ce qui est déterminant pour que cela fonctionne, que c'est ce qui donne la légitimité à le faire...
- que cette démarche valorise les deux parties, celui qui écoute et celui qui se raconte.
- que le jeu de miroir est le point d'ancrage de la démarche : ce qui est déterminant ce sont les retours, de se voir à travers le regard de l'autre, ce qui permet la connaissance de soi, la conscience de son histoire."

▪ **Restitutions et discussions en grand groupe**

Les intervieweurs présentent alors les informations qu'ils ont recueillies sous forme "brute", qui est validée ou complétée par l'interviewé. "Luc Scheibling propose des clés symboliques, des hypothèses en vue d'écrire l'histoire. Le groupe réagit, les réactions s'enchaînent. L'interviewé réagit lui aussi, fournit des éléments qui nourrissent les hypothèses et étoffent le futur récit. Chaque intervieweur repart avec les clés, les éléments supplémentaires et a pour mission d'écrire l'histoire avec ces nouveaux éléments pour la prochaine rencontre."

Nous verrons plus loin combien ce moment de la recherche de la "clé symbolique" qui permettra de construire l'histoire écrite est essentielle (chapitre 5).

▪ Bilan

Je ne peux pas reprendre ici tous les propos tenus par les participants à la fin de cette session de formation. Ils expriment avec beaucoup de force combien l'expérience a été pour eux puissante sur le plan émotionnel, et enrichissante en termes de prise de conscience et d'acquisition de compétences nouvelles.

Cette étape a également été décisive dans la constitution d'un groupe où régnait une très grande confiance mutuelle, un sentiment d'appartenance et de cohésion dont j'ai pu à plusieurs reprises mesurer la force. Cela se traduit notamment par l'assiduité sans faille de tous les participants à toutes les étapes du travail, et à leur volonté de le poursuivre, quelles que soient les contraintes qui pourraient le leur rendre difficile.

4. LE PROTOCOLE DE TRAVAIL

De manière à garantir l'efficacité du travail et la sécurité des personnes, un protocole de travail assez précis a été établi à l'issue de la session initiale de formation.

▪ La prise de contact avec les narrateurs

Dans les deux centres de formation concernés¹³, les membres du groupe des cueilleurs-offreurs, ainsi que d'autres formateurs ou personnels du centre qui ont été informés de la démarche, assurent un premier contact avec les stagiaires susceptibles de devenir narrateurs de leur propre histoire. Cette prise de contact peut se faire selon deux modalités :

- démarche directe en direction d'un stagiaire qui est identifié comme porteur d'une histoire qui pourrait, faute d'être dite et partagée, constituer un obstacle aux apprentissages ;
- interventions de sensibilisation dans les groupes de formation, à l'issue desquelles les personnes susceptibles d'être intéressées sont invitées à se faire connaître.

Dans tous les cas, deux des membres du groupe sont plus particulièrement mobilisés pour rencontrer les personnes intéressées afin de valider leur engagement dans le projet.

¹³ Il a en effet été décidé d'étendre l'expérience à un autre centre du CUEEP, à Sallaumines.

▪ La constitution des binômes

Contrairement à la pratique habituelle de Laisse Ton Empreinte, la fonction de cueilleur-offreur a été confiée à des groupes de deux personnes, essentiellement dans un souci de sécurisation :

- ces personnes éprouvaient évidemment beaucoup d'appréhension à l'idée d'expérimenter cette pratique totalement nouvelle pour elles ; y aller à deux était plus rassurant ; c'était aussi une manière d'accompagner en douceur vers l'écriture celle des deux personnes qui y était moins préparée ;
- pour les narrateurs, c'était une protection contre les éventuels risques liés à une rencontre singulière (limites des compétences actuelles du cueilleur-offreur, implication affective mal maîtrisée de celui-ci, cadre interprétatif a priori).

Les modalités concrètes de ce travail à deux ont été très variables : si les deux sont toujours présents pour entendre le récit de vie, l'écriture peut être faite par un seul des deux, ou par les deux en parallèle (ce qui donne deux textes), ou encore par un texte écrit en commun (le plus rare).

C'est le point sur lequel la méthode s'éloignait le plus nettement de l'expérience de Laisse Ton Empreinte, où entretiens et écriture sont réalisés par une seule personne. Ici, il fallait écouter à deux et aboutir ensemble à un écrit.

C'est également un des points sur lesquels les cueilleurs-offreurs ont exprimé le plus de difficultés lors du bilan final. Ces difficultés semblent être principalement de deux ordres :

- difficultés liées aux différences entre les deux personnes, différences de compétences (notamment vis-à-vis de l'écriture) et différences d'attitudes vis-à-vis du travail commun ;
- surtout difficultés liées à l'organisation de ce travail (agenda, outils informatiques, disponibilité...)

▪ La séquence des rencontres

Les binômes rencontraient les narrateurs de 3 à 5 fois, dans le centre de formation.

- La première rencontre commence par un rappel du cadre de travail, et notamment du principe de volontariat : à tout moment, la personne est libre de continuer ou d'arrêter le processus. On présente également en détail le processus de restitution-validation, en insistant là encore sur la liberté qu'aura la personne à intervenir sur le texte qui lui sera proposé. Puis commence une interview relativement classique, où le narrateur est

invité à parler de sa vie librement, et où les écoutants l'accompagnent par des reformulations ou des questions complémentaires, en prenant des notes ;

- A la seconde rencontre, les cueilleurs-offreurs font un premier retour, soit sous forme brute, soit en proposant déjà un texte (ou deux, si les deux membres du binôme en ont produit un). Cette restitution peut se faire par la remise d'un texte écrit, ou par une lecture orale, éventuellement par les deux. La personne est alors invitée à dire si ce qui lui a été restitué lui convient, si elle souhaite des éclaircissements, si certaines erreurs de compréhension doivent être rectifiées, ou si tout ou partie du texte lui posent problème. Généralement, c'est aussi l'occasion de prolonger le récit de vie, de préciser des détails, d'aborder de nouveaux aspects, voire de livrer un aspect essentiel qui avait été tu lors de la première rencontre ;
- Une ou deux autres rencontres peuvent encore avoir lieu, suivant le même principe. Peu à peu, les apports de nouvelles informations sont plus rares, le texte se peaufine jusqu'à ce que d'un commun accord on considère que le travail est achevé.

▪ **La supervision**

Le binômes de cueilleurs-offreurs ne travailleront pas seuls : régulièrement (une fois par mois, environ), le groupe se réunit pour des séances de supervision ou de contrôle (au sens de ce mot dans la pratique des psychothérapeutes ou psychanalystes) :

- Après le premier entretien, les cueilleurs communiquent au groupe les éléments qu'ils ont recueillis, sous une forme encore brute : c'est à partir de ce matériau que le groupe, avec l'appui prépondérant de Luc Scheibling, peut explorer les significations qui pourraient s'en dégager, suggérer un angle d'éclairage, voire déjà certains partis-pris d'écriture ;
- Lorsqu'un projet de texte est écrit par un cueilleur-offreur, il est soumis au groupe, pour validation ; les principales difficultés qui peuvent être pointées à ce moment-là sont :
 - soit une insuffisance de la fonction d' "éclairage" : le texte apparaît trop "plat", comme une reprise trop directe des propos du narrateur ;
 - soit une attitude vis-à-vis du narrateur, sous-jacente au texte, dont on craint qu'elle ait un impact négatif (dévalorisation, par exemple) ;
 - plus rarement peuvent être pointés des risques interprétatifs excessifs ;

- enfin, bien sûr, le rédacteur peut recevoir du groupe des aides dans son écriture, remarques critiques ou suggestions.

- Dans ces réunions on va aussi partager les échos sur les entretiens de restitution (les bons ou mauvais accueils faits aux textes) ainsi que sur la trajectoire ultérieure des narrateurs (il arrive que des membres du groupes les recroisent dans le centre de formation, ou en entendent parler) ;
- A toutes les étapes, le groupe est aussi le lieu où l'on veille à la relation inter-personnelle entre le cueilleur-offreur et le narrateur, notamment lorsqu'il y a "accrochage" entre la problématique de l'un et de l'autre. Le groupe peut alors aider le cueilleur-offreur à prendre conscience de ce qui se joue pour lui, l'accompagner dans un dépassement des difficultés éventuelles, voire lui suggérer directement de mettre fin à la relation aussi rapidement que possible, lorsqu'il semble qu'elle soit engagée dans une impasse.

▪ Questions de sécurité

Il est assez évident que la démarche est assez délicate : écouter une histoire souvent fortement chargée, choisir un angle d'éclairage privilégié, produire un texte qui sera remis à la personne et éventuellement communiqué à des tiers, cela ne va pas de soi, on pourrait craindre des erreurs dommageables, des processus relationnels malsains, des effets de déstabilisation du narrateur. Les cueilleurs-offreurs eux-mêmes pourraient également être déstabilisés par leur rencontre avec les narrateurs ou par leur confrontation aux exigences du travail.

Ces risques sont clairement perçus par les acteurs de la démarche, et il semble important de récapituler l'ensemble des moyens de protection qui sont déployés pour les réduire :

- la règle de volontariat, explicitée au départ et régulièrement rappelée : à tout moment, le narrateur peut décider de mettre fin à sa participation ;
- le processus de restitution-validation : à chaque étape, la production du cueilleur-offreur est soumise au narrateur, qui peut l'accepter, la refuser, demander des explications et des modifications ;
- la perspective de la communication de la production à des tiers, qui reste toujours présente à l'esprit des cueilleurs-offreurs et les oblige à chercher des modalités d'expression acceptables d'un point de vue public ;

- le travail des cueilleurs-offreurs en binômes, qui permet un processus de contrôle¹⁴ mutuel entre les deux membres, à toutes les étapes du processus ;
- le groupe de supervision qui permet enfin aux cueilleurs-offreurs de bénéficier de regards extérieurs, autres membres du groupe ou intervenants de Laisse Ton Empreinte ;
- la possibilité d'interrompre le processus, lorsque ce travail de supervision conduit à penser que les conditions de réussite ne sont pas remplies (en raison du profil de personnalité du narrateur ou de l'enclenchement de la relation avec le cueilleur-offreur).

Bien entendu, rien ne peut garantir une absence totale de risque, mais on peut considérer que, ici, a été fait tout ce qui pouvait raisonnablement l'être pour assurer la protection des acteurs impliqués.

5. LA VALORISATION FINALE

5.1 Une production artistique complémentaire

Dans l'histoire de Laisse Ton Empreinte, une place essentielle revient au principe d'une production artistique, réalisée à partir du récit de vie de la personne, et qui peut lui être remise à la fin. Initialement, il s'agissait de chansons, et l'on voit sans peine en quoi ce média est particulièrement favorable à une telle utilisation :

- la forme chanson est une des rares formes culturelles échappant aux clivages sociaux : du haut au bas de l'échelle sociale, on chante et on écoute des chansons (même si, bien entendu, ce ne sont pas tout à fait les mêmes, elles reposent bien sur les mêmes ingrédients) ;
- en associant un texte simple et court avec la force expressive de la musique, elle fait l'objet d'une réception relativement immédiate, avec un impact émotionnel fort ;
- la conception, l'interprétation et l'arrangement d'une chanson peuvent être rapides et font appel à des moyens techniques relativement simples, ce qui permettra à Luc Scheibling de les créer dans des conditions assez économiques, et aux narrateurs de les interpréter eux-mêmes.

Mais, dans une perspective de transfert de la démarche à un groupe de volontaires, il semblait difficile de continuer à recourir à ce support : concevoir

¹⁴ J'emploie bien sûr ici encore ce terme dans le sens du *contrôle* du thérapeute ou du psychanalyste.

et produire des chansons, ce n'est quand même pas à la portée de tout le monde. Pour l'essentiel, on a donc décidé de faire appel uniquement au support de l'écrit.

En complément, il a cependant paru utile de faire appel à un photographe, Philippe Martini, qui a déjà souvent collaboré avec Laisse Ton Empreinte. En avril-mai 2004, il a rencontré tous les narrateurs, seuls ou en compagnie de leurs cueilleurs-offreurs. Les personnes étaient invitées à se présenter au rendez-vous en ramenant des objets qui avaient été importants dans leur vie. Le photographe a alors pris des clichés des personnes (le plus souvent des détails de leurs mains ou de leurs visages) et des objets, à partir desquels il a réalisé des tirages, ainsi qu'un montage associant photos de la personne, photos des objets, éventuellement complétées par des images symboliques. Les narrateurs étaient également invités à écrire de leur main une phrase, extraite de l'histoire qui leur avait été offerte, ou conçue spécialement par eux. Cet autographe était également intégré à la production visuelle.

A l'issue du processus, ces productions sont devenues propriété des narrateurs.

5.2 L'enregistrement

Bien que cela ne fut pas prévu au départ, il a finalement été décidé de réaliser des enregistrements sonores des histoires écrites, lues par les cueilleurs-offreurs, avec un léger accompagnement sonore par Luc Scheibling.

L'ensemble des enregistrements ont été gravés sur des CD-Audio qui ont été remis à chaque narrateur. On imagine sans peine l'impact émotionnel et relationnel d'un tel geste, qui permet à la personne d'entendre, chez elle, la voix d'une autre personne lui raconter sa propre histoire.

5.3 La valorisation publique

Chaque année, la centre CUEEP de Tourcoing organise deux ou trois journées spéciales "culture – éducation – citoyenneté", ouvertes aux apprenants, aux formateurs, aux partenaires et au public, intitulées *Les Belles de mai*.

En 2004, le thème global était "Histoires, histoires... vous avez dit histoires ?", et bien entendu l'expérience "histoires cueillies, histoires offertes" y occupait une place significative :

- sous forme d'une exposition : chaque narrateur avait été invité à rapporter une valise, qui a été utilisée comme support pour organiser une mini-exposition, pour chacun, regroupant les objets significatifs choisis

par eux, les textes produits par les cueilleurs-offreurs, les photographies et montages réalisés par P. Martini ;

- sous forme d'une séance de présentation publique, avec audition de chacune des histoires, réaction du narrateur, et échanges avec la salle. Il semble que la plupart des participants aient été troublés par l'intensité émotionnelle de cette séance (essentiellement bien sûr pour les narrateurs), et les organisateurs eux-mêmes se sont interrogés sur l'opportunité de l'initiative.

*

* *

Après cette description factuelle de la démarche, nous allons pouvoir commencer à nous interroger sur sa portée et sa signification. Mais avant de nous poser ces questions à propos de cette expérience singulière, il nous faut la replacer dans le contexte plus général où elle s'insère.

CHAPITRE 2 :

LE TRAVAIL AUTOBIOGRAPHIQUE EN FORMATION

"Histoires cueillies, histoires offertes" est une expérimentation particulière, originale et peut-être tout à fait singulière. Pourtant, elle s'inscrit dans un mouvement général de développement des activités biographiques (travail sur les histoires de vie individuelles), dans notre société et à notre époque, et plus particulièrement dans le monde de la formation. Cette expérimentation a été conçue et réalisée dans une relative ignorance de ce contexte, et cela a peut-être contribué à son originalité ; mais si nous voulons passer maintenant au stade de la formalisation et de la communication externe, il me semble indispensable de réintroduire ce contexte.

Les deux chapitres qui suivent ne doit donc pas être vu comme une simple annexe documentaire ; ils sont nécessaires à un double titre :

- parce que "histoires cueillies, histoires offertes" est une pratique d'histoire de vie *parmi d'autres*, dont elle partage l'essentiel des fondements, et qui vise les mêmes effets ; sauf exception que je mentionnerai explicitement, tout ce qui va être dit de ce champ, et notamment de son utilité, s'applique à cette expérience particulière ;
- parce que nous ne pouvons réellement comprendre la spécificité de cette expérience qu'en la resituant dans un espace des possibles dont l'exploration nous est facilitée par la diversité des pratiques observables.

Je commencerai par une rapide présentation de cette diversité, avant d'aborder plus longuement, dans le chapitre suivant, la question des effets attendus.

1. LES PRATIQUES D'HISTOIRE DE VIE

Il nous faut ici mentionner non seulement les pratiques qui sont directement intégrées au champ de la formation (presque uniquement, en France, à la formation des adultes), mais aussi les autres pratiques liées à l'histoire de vie dans d'autres contextes institutionnels, voire en dehors de ces contextes¹⁵.

1.1 L'histoire de vie dans les contextes de formation

▪ Les histoires-de-vie-en-formation

Les traits d'union qui ici réunissent les termes de l'expression signifient que nous avons affaire à une sorte de nom propre, voire à une marque déposée : il existe depuis 1990 une *Association Internationale des Histoires de Vie en Formation (ASIHVIF)* dont les travaux débouchent sur des publications régulières et trop nombreuses pour pouvoir être mentionnées ici. 1990 : on le voit la démarche est relativement récente, et les différents travaux précurseurs qui ont débouché sur cette création ne remontent guère avant le début des années 1980. Il s'agit principalement des démarches de Gaston Pineau à Montréal, de Guy de Villers à Louvain-la-Neuve et de Pierre Dominicé à Genève (ces trois hommes seront les trois premiers présidents de l'ASIHVIF).

Je reviendrai plus loin sur les fondements théoriques et sur les objectifs de ces recherches. En voici un premier aperçu, proposé par Guy de Villers : "Le premier objectif a été d'élucider les dimensions sociales et historiques qui structurent le rapport que les adultes en formation entretiennent avec le savoir. Les effets d'une telle pratique de formation s'avéreront de deux ordres. Les étudiants apprennent d'une part à problématiser leur expérience et, d'autre part, à repérer les contraintes qui ont pesé sur leur histoire afin de prendre conscience des marges de manœuvre dont ils disposent. [...] L'idée est ici que l'adulte, en se réappropriant son histoire, se réapproprie son pouvoir de formation¹⁶".

¹⁵ Pour cette exploration, nous pourrions nous appuyer sur de nombreuses références. La plus complète est la *somme* de Christine Delory-Momberger, *Les histoires de vie, de l'invention de soi au projet de formation*, Paris, Anthropos, 2000. En ce qui concerne plus précisément le champ de la formation, on pourra compléter par : *Histoire de vie et éducation*, du même auteur chez le même éditeur (2003) ; *Faire de sa vie une histoire*, d'Alex Lainé, Paris, Desclée de Brouwer, 1998 ; *Les histoires de vie, théorie et pratique*, n° spécial de la revue *Éducation Permanente*, n°142, 2000. En remontant un peu plus loin dans le temps, il faut citer le colloque pionnier organisé à Tours en 1986 : G. Pineau & G. Jobert, *Histoires de vie*, 2 tomes, Paris, l'Harmattan, 1989.

¹⁶ Cité par Delory-Momberger, 2000, p 248.

Concrètement, il s'agit généralement de pratiques en groupes, suivant un protocole prévoyant un certain nombre d'étapes, dont le plus souvent :

- une phase de contractualisation,
- une phase préparatoire pendant laquelle la personne rassemble les informations (souvenirs, éventuellement enquêtes complémentaires) et en prépare une mise en forme,
- une phase de partage en groupe (exposé par la personne de son histoire, échos des autres participants),
- une phase de mise en forme finale, généralement sous forme d'un écrit autobiographique.

Ce mouvement, pour intéressant et prometteur qu'il soit, reste cependant cantonné à l'intérieur d'un certain nombre de limites :

- il touche principalement le champ de la formation des adultes, et à des niveaux relativement élevés (universitaire ou professionnel supérieur). Les expérimentations auprès d'enfants ou adolescents en formation initiale, ou de publics adultes de bas niveau de qualification sont très rares¹⁷. De ce point de vue, l'expérience qui nous intéresse ici est exceptionnelle.
- il reste relativement marginal au sein du monde universitaire et dans les sciences de l'éducation. Les principaux promoteurs déjà cités et ceux qui les ont rejoints se présentent volontiers comme des contrebandiers qui ont réussi à force de ruse et de patience à importer de telles problématiques dans une institution qui, pour l'essentiel, continue à les ignorer ou les rejeter.
- il reste souvent imprégné, comme l'indique la citation de De Villers, dans une vision réduite de l'utilité du travail sur les histoires de vie, qui est perçue seulement comme un préalable permettant *ensuite* l'accès à la "vraie" formation, une fois que le projet a été clarifié et que les obstacles à sa réalisation ont été identifiés.

▪ Roman familial et trajectoire sociale

Cette expression, elle aussi sorte de marque déposée, désigne au départ un séminaire conçu et progressivement mis au point par Vincent de Gaulejac et ses amis du *groupe Germina*¹⁸. A partir du matériau recueilli dans ces

¹⁷ Signalons cependant un exemple d'intervention auprès d'un public migrant primo-arrivant, qui donne une idée du potentiel considérable qui reste à explorer dans cette direction : Christine Balestrat, *histoire de vie et alphabétisation*, in *Les histoires de vie, théorie et pratique*, op. cit.

¹⁸ Avec Michel Bonnetti et Jean Fraisse, en lien étroit avec le psychosociologue Max Pagès.

séminaires, Gaulejac a développé des recherches théoriques¹⁹ et posé les fondements d'une *sociologie clinique* qu'il s'est attaché depuis à enrichir et structurer²⁰. Sur le plan technique, à partir du séminaire initial qui continue à tenir lieu de porte d'entrée dans ce champ d'exploration, Gaulejac et ses collaborateurs ont développé tout un ensemble de séminaires qui déclinent la même démarche à propos d'une large gamme de thèmes particuliers : rapport au savoir, à l'argent, à l'amour, aux croyances et convictions, au travail, etc. La présentation des histoires en groupe se fait ici le plus souvent sur la base de diagrammes, notamment du génogramme familial et de la ligne de vie individuelle²¹, avec parfois un recours aux techniques psychodramatiques et, plus rarement, à l'écriture.

L'idée principale est ici que certains aspects de l'expérience sociale des individus, et notamment des inégalités sociales et des rapports de domination, peuvent donner lieu à des formations psychiques dont le poids, sur la liberté et le bien être des personnes, n'a rien à envier avec les traces des relations affectives précoces dont la psychanalyse et ses dérivés nous ont habitués à voir l'importance. Bien plus, Gaulejac souligne que ces deux types de formations psychiques issues de l'histoire personnelle, mais aussi de l'histoire familiale antérieure, ne sont pas indépendantes et simplement juxtaposées, mais qu'elles forment un seul et même ensemble de *nœuds sociopsychiques* qui ne peuvent être compris et éventuellement dénoués qu'en étant abordés dans toute leur complexité.

Au delà du cercle proche autour de Vincent de Gaulejac, cette approche s'est diffusée informellement un peu partout dans le monde. C'est également elle qui fonde pour l'essentiel les démarches d'Histoire de vie au sein du département Relations Humaines du CUEEP.

Par rapport au mouvement des histoires-de-vie-en-formation, nous avons ici affaire à une démarche dont l'intégration au champ de la formation et des sciences de l'éducation est moins forte :

- certes, sur le plan institutionnel, il s'agit bien de pratiques de formation, qui se sont développées au sein du département de formation permanente de l'Université de Paris 7, avant de se poursuivre aujourd'hui dans le cadre de l'Institut de Sociologie Clinique ; là encore, on retrouve le syndrome du "contrebandier" : Gaulejac n'a pas suivi la voie standard pour devenir professeur de sociologie (il a une formation initiale en

¹⁹ *La névrose de classe*, Editions Hommes et Groupes, Paris, 1987.

²⁰ Notamment dans le cadre de la collection *Sociologie clinique* qu'il a longtemps dirigée chez Desclée de Brouwer et qui se poursuit maintenant chez Eres.

²¹ Le premier est un dessin représentant l'ascendance de la personne (suivant le modèle des arbres généalogiques), sur le quel on porte différentes informations pertinentes en fonction du thème étudié. Le second représente le déroulement de la vie sous forme d'une ligne orientée sur laquelle la personne porte les principaux événements.

sciences des organisations)... et il y a bien peu de sociologues dans ses séminaires ;

- beaucoup de caractéristiques de ces pratiques les rattachent au monde de la psychothérapie (ou dans ce no man land entre les deux univers que nous explorerons bientôt) : forte intégration théorique avec les références psychanalytiques ou les psychothérapies intégratives²², climat de travail dans les séminaires laissant une large place à l'exploration émotionnelle, profil et demande des participants...

▪ L'orientation et la reconnaissance des acquis

A côté des pratiques de formation "proprement dites", visant à l'acquisition des savoirs ou des compétences, se sont développées dans le champ de la formation des pratiques complémentaires qui visent d'une part à accompagner les personnes dans leurs choix en matière d'orientation personnelle ou professionnelle, et notamment leurs choix d'entrée en formation ; d'autre part, et plus récemment, à permettre une meilleure reconnaissance sociale et institutionnelle des savoirs et des compétences acquis hors du champ de l'éducation formelle, par l'expérience personnelle ou collective, professionnelle ou autre (familiale, associative, etc.).

Il semble assez évident que de telles fonctions peuvent trouver avantage à consacrer du temps avec les usagers à une exploration des histoires de vie :

- c'est tout particulièrement clair en ce qui concerne les pratiques de Validation des Acquis d'Expérience : une exploration systématique du déroulement de la vie des personnes peut permettre d'identifier tout ce qui, dans ce déroulement, pourrait avoir été source d'apprentissages informels ou non formels, à reconnaître et valider²³ ;
- c'est aussi le cas pour les pratiques d'orientation, même si, ici encore, ce sont surtout les pratiques s'adressant aux adultes les plus qualifiés qui l'ont le mieux intégré (dans les bilans de compétences, notamment).

▪ Les recherches en Allemagne

Globalement, on le voit, les pratiques d'histoire de vie restent, dans le monde de la formation en France, assez marginales : entrée "en contrebande" dans certaines formations continues universitaires, pratiques socio-cliniques aux

²² Max Pagès, *Psychothérapie et complexité*, Paris, Hommes et perspectives – Epi, 1993

²³ Voir D. Forestier & Claudie Dubois-Petit, L'accompagnement en validation des acquis d'expérience, *Les cahiers d'étude du CUEEP*, n°55, 07-2004, p 1-152

limites de la psychothérapie, fonctions secondaires d'orientation ou de validation.

Il est important de signaler que cette position marginale n'est pas inévitable, et qu'il n'en va pas de même partout. En Allemagne, notamment, en partie sous l'influence fondatrice de Wilhelm Dilthey qui présentait la biographie comme seule porte d'entrée possible pour toute compréhension de l'humain, les pratiques biographiques en formation ont pu dépasser les différentes limites pointées plus haut à propos du courant des histoires-de-vie-en-formation :

- elle ne sont pas limitées aux formations d'adultes mais touchent aussi les formations initiales, dès l'école ;
- elles sont prises en compte au cœur même des institutions liées à l'éducation et à la formation, et donnent lieu à d'importantes recherches en sciences de l'éducation, sous le nom de *recherches biographiques*,
- la dimension biographique n'y est pas perçue comme un "plus" venant compléter la "formation proprement dite" qui resterait dominée par le modèle de la transmission de savoir, mais désigne la formation *par excellence*²⁴, dont les situations de transmission, au contraire, ne seraient qu'un cas (très) particulier.

1.2 Les autres pratiques formelles

On l'a vu, les pratiques d'histoire de vie dans le cadre de la formation sont pour la plupart très récentes. Mais elles héritent d'une histoire plus ancienne et très riche : celle des pratiques autobiographiques en général. Et on ne peut les comprendre qu'en les replaçant dans ce contexte là.

▪ L'autobiographie et les écritures de soi

La plus ancienne et la plus constante est celle de l'autobiographie au sens strict : un texte où l'individu relate le déroulement sa vie, en mettant particulièrement l'accent sur la formation de sa personnalité²⁵. Mais il semble bien que le genre doive être particulièrement associé à la modernité occidentale. Certes, on peut en trouver des précurseurs, chez Saint Augustin ou chez Montaigne, mais c'est avec Rousseau qu'il trouve son prototype. Une

²⁴ "L'individu acquiert sa forme – une forme qui se conforte dans la répétition et qui est en même temps toujours mouvante –, par le travail subjectif qu'il accomplit sur ses dispositions innées et acquises dans les quatre systèmes à la croisée desquels il se trouve : l'organique, le personnel, le social, le culturel", Werner Loch, 1979, cité par Delory-Momberger, 2000)

²⁵ C'est la définition canonique proposée par Philippe Lejeune dans *Le pacte autobiographique*, Paris, Seuil, 1975.

entreprise "qui avant moi n'a pas eu d'exemple et après moi n'aura point d'imitateur" : si la première affirmation est juste un peu simplificatrice, la seconde est spectaculairement démentie par la suite de l'histoire. Plus notre société avancera dans la modernité, plus les autobiographies seront nombreuses, au départ simples adaptations du prestigieux modèle, peu à peu explorant des formes de plus en plus diversifiées.

A côté des autobiographies littéraires, produites par des écrivains et éditées dans les circuits correspondants, à côté aussi des histoires de personnages connus, à fonction commerciale et/ou auto-promotionnelles, "auto"-biographies volontiers confiées à des écrivains discrètement rémunérés, il faut aussi noter l'énorme production d'autobiographies ordinaires, écrites par des personnes qui veulent seulement transcrire leur expérience pour en faire profiter leurs proches ou les inconnus, œuvres de toutes formes et de tous niveaux, qui restent ignorées dans un fond de tiroir ou un grenier, à moins que leur auteur n'aille jusqu'à financer lui-même une édition à compte d'auteur²⁶. Au delà du caractère très touchant de ces démarches et des textes qui en résultent, il y a un véritable phénomène de société : pourquoi tant de gens éprouvent-ils le besoin de s'engager dans le récit travaillé de leur propre vie, alors qu'ils n'ont rien vécu de particulièrement exceptionnel, ni ne disposent d'un talent particulier pour l'écriture ?

Il faut également rapprocher de ces pratiques autobiographiques proprement dites un genre très proche : les autres "écritures de soi" que sont les journaux intimes, en quelque sorte autobiographies simultanées, où l'on ne raconte pas la vie en un seul regard rétrospectif, mais au fur et à mesure qu'elle se déroule²⁷. Le genre est encore plus répandu, et il nous interpelle encore davantage dans la mesure où, dans ce cas, la fonction de "travail sur soi" (formatrice, thérapeutique, etc.) est particulièrement évidente²⁸.

▪ Les histoires de vie institutionnelles

Mais les récits autobiographiques ne sont pas toujours produits à l'initiative du sujet : parfois, ils sont requis par d'autres, notamment pour des raisons institutionnelles. Et le cas, sur lequel s'arrêtent rarement les historiens des *écritures de soi*, nous intéresse d'autant plus que sa structure est plus proche

26 C'est pour offrir un débouché un peu plus efficace et un peu plus honnête à ces écrits que Philippe Lejeune a créé l'APA, Association pour l'Autobiographie qui recueille, conserve et fait connaître ces innombrables tentatives. Voir notamment son *Pour l'autobiographie*, Paris, Seuil, 1998.

27 Il existe d'ailleurs de nombreuses formes intermédiaires, notamment lorsque la rédaction de l'autobiographie se déroule en même temps que la vie de l'auteur se déroule, comme on le voit chez Rousseau lui-même ou chez Chateaubriand.

28 Les historiens du genre ont bien montré la continuité entre ces pratiques et les démarches de "perfectionnement" des chrétiens, notamment en pays protestant.

de la démarche qui nous intéresse ici : quelqu'un est invité à raconter oralement sa vie à un auditeur, qui se charge de la mettre par écrit, avec une mise en forme plus ou moins importante, pour la mettre à disposition d'un tiers lecteur.

La pratique est ancienne en matière judiciaire, en y incluant la justice religieuse et l'inquisition : qu'il s'agisse d'éclairer la responsabilité d'un coupable avéré, ou d'apprécier la plausibilité des soupçons pesant sur un suspect, les informations biographiques seront jugées utiles et collectées avec plus ou moins de méthode et de neutralité²⁹.

Un cas plus proche encore de notre propos est celui de l'institution psychiatrique, dès le début de son histoire moderne, à la fin du 18^{ème} siècle : à partir du moment où le fou est reconnu comme une personne humaine à part entière, à qui l'on doit appliquer un traitement moral (c'est-à-dire par le biais d'une communication verbale), on perçoit l'utilité d'en savoir plus sur ce qu'a été sa vie. Le psychiatre, ou un soignant subalterne, recueille des informations auprès de la personne elle-même ou auprès de ses proches, et tout cela est regroupé dans le dossier médical, parfois par simple juxtaposition de pièces, parfois en donnant lieu à une synthèse. Il s'agit classiquement, comme pour toute donnée médicale, d'éclairer le diagnostic et la recherche thérapeutique, mais on soupçonne rapidement que le simple acte de production et de recueil du récit pourrait en lui-même avoir un effet curatif.

▪ L'histoire de vie en psychothérapie

Cette intuition deviendra méthode avec l'étape suivante de la construction de la psychothérapie moderne, et notamment avec l'entrée en scène de la psychanalyse. Parmi les différentes explorations techniques qu'il hérite du siècle précédent, Freud privilégie la piste "cathartique" : la reprise de contact avec un souvenir oublié semble susceptible d'avoir un effet libérateur pour le névrosé ; et, accessoirement, elle alimente les théories psychogénétiques dont on commence à être très friand à cette époque (c'est parce que la vie, et notamment l'enfance, s'est déroulée de telle ou telle manière que la suite a pris tel ou tel cours, et notamment que la personne a fini par échouer dans telle ou telle case des classifications psychopathologiques). Ainsi, lorsqu'on invitera l'analysant à "dire ce qui lui vient à l'esprit", il consacra une bonne partie de l'espace ainsi disponible à évoquer l'histoire de sa vie : c'est vite devenu un des traits les plus saillants de la représentation de la psychanalyse dans le grand public³⁰.

²⁹ Parfois aussi c'est le coupable lui-même qui éprouvera le besoin de produire sa propre histoire, ce qui nous ramènera en partie vers l'autobiographie. Le cas le plus célèbre est celui de *Moi, Pierre Rivière, ayant égorgé ma mère, ma sœur et mon frère...* présenté par Michel Foucault, Paris, Gallimard, 1973.

³⁰ Serge Moscovici, *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 1976.

L'avenir de cette composante de l'activité thérapeutique sera marqué par deux grands tendances. D'une part, de nombreuses nouvelles écoles thérapeutiques fonderont au départ leur originalité sur un rejet de l'importance accordée à cette exploration de l'histoire. Qu'il s'agisse de l'évolution même de Freud, de plus en plus centré sur la relation thérapeutique, de la version lacanienne de la psychanalyse, de la Gestalt Thérapie avec son mot d'ordre "ici et maintenant", de la thérapie familiale systémique ou des Thérapies Comportementales et Cognitives, le discours est à peu près le même : passer son temps à explorer le passé en y cherchant l'explication des difficultés du présent, ce n'est pas tellement efficace pour résoudre celles-ci, ça peut souvent conduire à la construction de représentations erronées, et ça peut constituer un mécanisme de défense par rapport aux changements nécessaires (à la fois par le temps infini qu'on peut y passer avant de pouvoir affirmer que le passé est "complètement analysé", et parce que cela peut aussi servir de justification à l'impossibilité du changement : étant donné ce qu'a été mon passé, comment voudriez-vous que j'aie bien aujourd'hui ?). Dans la plupart des cas, cependant, ces nouvelles écoles finiront progressivement par mettre de l'eau dans leur vin et par réintroduire dans leur pratique des doses plus ou moins importantes d'exploration du passé.

Par contre, c'est la signification même de cette activité qui va peu à peu être remise en question. La vision freudienne initiale peut être qualifiée de *réaliste* : ce que découvre l'analysant en explorant son passé, c'est une *vérité* qui était jusque là cachée par l'ignorance et le mensonge, et c'est l'accès à cette vérité qui provoque un effet libérateur. Progressivement émergera une vision alternative, *nominaliste* : l'enjeu n'est pas tant de *savoir* ce qui s'est vraiment passé (c'est pratiquement impossible à établir, et effectivement on ne voit pas pourquoi ça devrait entraîner nécessairement un mieux) que de *raconter une histoire* qui puisse être pour le sujet une nouvelle ressource (parce qu'elle est plus complète, mieux intégrée que les lambeaux dont il disposait jusque là, parce qu'elle est orientée plus positivement, parce qu'elle est plus riche et plus subtile, etc.³¹). Notons cependant que les évolutions récentes du secteur, avec l'insistance sur la réalité des maltraitances infantiles et sur les effets pathogènes des secrets, a parfois conduit à une revalorisation de la position réaliste.

31 Pour deux approches psychanalytiques très différentes de cette évolution : Serge Viderman, *La construction de l'espace analytique*, Paris, Gallimard, 1970 ; Roy Schaffer, *La vision psychanalytique de la réalité in un nouveau langage pour la psychanalyse*, Paris, PUF, 1990 et *La narration dans le dialogue psychanalytique in L'attitude analytique*, PUF, 1988. Les autres écoles thérapeutiques ont peut théorisé cette question. Dans une approche plus philosophique, cette lecture de l'œuvre de Freud a été systématisée par Paul Ricoeur, *De l'interprétation*, Paris, Seuil, 1965.

▪ Les études de cas publiées

Il arrive que les cliniciens que nous venons d'évoquer, et plus rarement d'autres chercheurs en sciences humaines, décident de publier, dans un article ou une revue, la relation de l'un des cas qu'ils ont rencontrés. Ce cas de figure est rarement mentionné dans les panoramas des pratiques d'histoire de vie, mais je m'y arrête ici parce qu'il est le plus proche, structurellement, de la démarche "histoires cueillies, histoires offertes" : quelqu'un recueille auprès d'un autre des informations biographiques, et à partir de là écrit un texte, comportant à la fois une restitution des faits, un travail de mise en forme narrative et un éclairage analytique. Ce texte sera ensuite généralement lu par l'intéressé, mais aussi par un large public. Il arrivera même, pour peu que le chercheur ait un minimum d'éthique, qu'il soumette son projet de texte à la personne concernée, pour approbation et éventuellement remaniement, exactement comme dans le processus de restitution-validation de Laisse Ton Empreinte. On pourrait également en trouver un équivalent dans les autobiographies littéraires ou les romans autobiographiques, lorsque l'auteur évoque la vie d'autres personnages qui ont croisé la sienne, ce qui amène ceux-ci à découvrir, avant ou après la publication, leur propre histoire réécrite par un tiers.

Quel va être l'effet d'un tel processus sur la personne dont l'histoire est ainsi cueillie puis offerte ? Il n'existe à ma connaissance aucune étude systématique, ni sur les cas cliniques, ni sur les personnages secondaires des récits autobiographiques. Mais on n'a pas de mal à imaginer que ces répercussions puissent être fortes, par un effet d'éclairage (je ne vois plus ma vie de la même manière maintenant que je sais qu'elle peut être utilisée pour illustrer un phénomène général), mais aussi en tant qu'expérience relationnelle extraordinaire avec l'auteur³². On en trouve des éléments de confirmation dans quelques exemples célèbres de patients, notamment de Freud, dont la vie ultérieure a été marquée moins par l'expérience de la cure que par le fait d'être devenu un des "grands cas" du célèbre docteur³³.

▪ Le récit de vie dans l'enquête en sciences sociales

Il n'y a pas que les psychothérapeutes qui publient des cas d'histoires de vie : cela arrive aussi aux sociologues. Certes, pendant longtemps, la toute jeune discipline sociologique s'est construite à une certaine distance des propos que les acteurs sociaux pouvaient être amenés à tenir sur leur propre existence : "il

³² Comme en témoignent, négativement, le nombre croissant de procès pour atteinte à la vie privée auxquels donnent lieu de telles publications, d'autant que les auteurs contemporains cherchent de moins en moins à masquer l'identité des personnages qu'ils évoquent, et font reculer les limites de la pudeur.

³³ On peut ici citer *L'homme aux loups*. Avant même Freud, il y avait eu *Victor*, le cas fondateur de l'approche hypnotique de Puysegur, *Blanche Wittmann*, le *prima donna* de Charcot, ou *Madeleine* pour Janet.

faut traiter les faits sociaux comme des choses", martelait Durkheim dans ses *Règles de la méthode sociologique*, relayé à notre époque par Bourdieu, Chamboredon et Passeron : "c'est peut-être la malédiction des sciences de l'homme que d'avoir affaire à *un sujet qui parle*³⁴". On a parfois un peu facilement brocardé de telles déclarations, en oubliant combien elles étaient nécessaires pour mettre en garde l'apprenti sociologue contre ce qui va être la principale difficulté de son travail : savoir *que faire* des propos recueillis auprès des êtres sociaux qu'il étudie, à la fois les prendre *au sérieux*, comme une source d'information essentielle, mais ne pas les prendre *au pied de la lettre*, en s'imaginant qu'ils pourraient donner accès directement à la vérité sur ce qu'est le cadre social dans lequel ils vivent. C'est essentiellement pour se parer contre cette *illusion de transparence* qu'on déploiera tout l'arsenal des méthodes de recherche en sociologie, visant à la *rupture* avec le sens commun : définitions de travail, données quantitatives, méthode comparative, historique ou ethnologique, types idéaux, etc. Pendant longtemps, donc, le recueil et la publication de données biographiques n'ont pas fait partie de ces méthodes, sauf dans quelques courants minoritaires de la recherche, dont la très importante École de Chicago, dès le début du 20^{ème} siècle.

A partir des années 70, on observe une nette évolution. D'une part, on voit apparaître une très abondante littérature mi-savante, mi-grand public, qui propose la diffusion "brute" d'histoires de vies de personnes considérées comme "représentatives" d'un milieu, d'une époque : Après les pionniers *Enfants de Sanchez*, d'Oscar Lewis, passent à la postérité *Gaston Lucas*, *Toinou l'enfant auvergnat*, ou *Tante Suzanne*. On est loin des techniques de ruptures chères à la sociologie scientifique : il s'agit ici de donner à entendre *immédiatement* au lecteur ce qu'était la vie de ces gens et de leurs proches. Dans le strict domaine de la recherche en sciences sociales, on voit également réapparaître l'idée que le recueil et l'analyse de récits de vie, cette fois conduits non dans un souci de témoignage mais bien de mise en perspective, pourrait redevenir un outil rigoureux et fécond. On aura affaire ici plutôt à des recherches thématiques, où l'on croise les informations biographiques recueillies sur une population confrontée à une même expérience sociale : évolution de l'artisanat, trajectoires d'insertion, fragilisations familiales ou, plus largement, *misère du monde*.

Ce n'est pas ici le lieu d'examiner toutes les questions méthodologiques soulevées par ces pratiques de recherche³⁵. Ce qui pourrait nous intéresser davantage serait la question, à nouveau, de ce qui se joue pour les personnes interrogées, de se voir ainsi écoutées, et de retrouver leur propre histoire dans un livre, ainsi que la question du rapport complexe entre les deux auteurs d'un

34 *Le métier de sociologue*, Paris, Mouton, 56

35 En dehors des deux références générales citées note 8, on peut se reporter, pour un introduction, à Daniel Bertaux, *Le récit de vie. Perspective ethnosociologique*, Paris, Nathan, 1997, où l'on trouvera de indications bibliographiques circonstanciées pour aller plus loin.

tel récit de vie : celui qui a donné le récit de son histoire, et celui qui l'a mise en forme et publiée. Malheureusement, il existe à ma connaissance peu d'études sur le sujet. On peut cependant citer une brève étude de Philippe Lejeune, ainsi que les commentaires de Maurizio Catani dans son édition de l'histoire de *Tante Suzanne*³⁶.

1.3 L'histoire de vie informelle

Les formes de travail biographique qui viennent d'être passées en revue constituent un ensemble important et complexe. Elles ne doivent cependant pas être l'arbre qui cache la forêt : ces pratiques formelles, explicites, de travail sur les histoires de vie n'ont de sens que si on les replace sur un socle, plus vaste et moins visible, constitué par leurs équivalents informels. Même quand on ne participe à aucune des entreprises que nous venons d'énumérer, on pourrait dire que *raconter sa vie, on n'arrête pas*.

On peut citer deux grands volets à cette activité autobiographique spontanée :

- les récits quotidiens, insérés dans les communications courantes, au travail, en famille, dans les situations conviviales, etc. Irving Goffman a longuement analysé cette activité³⁷, en montrant que nos propos dans les conversations informelles sont moins des communications au sens strict (transmettre des informations aux autres) que des *représentations*, au sens théâtral du terme : nous mettons en scène notre histoire, que ce soit notre histoire toute récente, nos vacances, notre week-end, notre journée de travail (et l'on est ici plus près de la fonction du journal intime), ou des bribes de notre histoire plus ancienne. Il y a certes un enjeu, très visible, de quête de la reconnaissance sociale, éventuellement de soulagement par le partage d'une expérience personnelle. Mais pour Goffman, il s'agit surtout d'une activité de construction de soi : un peu comme dans un travail d'improvisation théâtrale, l'acteur propose à ses auditeurs un personnage, qui pourrait être lui, dont il peut ainsi, en l'observant lui-même et grâce aux retours qu'il reçoit, tester la lisibilité, la cohérence, l'acceptabilité, la richesse, etc.
- les récits intérieurs, lorsque nous nous racontons à nous même notre histoire. Parfois, rarement, ce peut être dans une démarche récapitulative, dans une sorte de bilan autobiographique plus ou moins structuré ; plus souvent, sous forme de fragments évoqués en fonction des expériences présentes, voire de souvenir surgissant involontairement

³⁶ Philippe Lejeune, *L'histoire de vie de ceux qui n'écrivent pas* in *Je est un autre*, Paris, Seuil, 1980 ; M. Catani et Suzanne Mazé, *Tante Suzanne. Une histoire de vie sociale*, Paris, Méridiens, 1982.

³⁷ Irving Goffman, *Les cadres de la conversation* in *Les cadres de l'expérience*, Paris, Minuit, 1991.

(... par exemple en entendant les histoires des autres, dans les échanges informels qui viennent d'être évoqués, ou en participant à l'une ou l'autre des pratiques formelles). Dans tous les cas, on peut se situer à tous les niveaux de vigilance, de la mobilisation délibérée et finalisée (je me dis qu'il faut que j'y réfléchisse parce que j'en ai besoin pour...) à la simple rêverie. Là encore, le souvenir n'est jamais simple évocation du passé tel qu'il a été : c'est toujours déjà un *travail* de sélection, de formulation, de structuration, d'évaluation, de mise en lien, etc. qui contribue à une entreprise permanente de construction de ma propre identité. Il faut noter que, dans cette dernière forme de travail autobiographique, il arrive tout autant qu'on se raconte son histoire *future*, telle qu'on l'anticipe rationnellement, ou telle qu'on l'imagine, qu'on l'espère ou la craint. Certes, cette dimension d'anticipation n'est pas absente des autres pratiques, informelles (on raconte ses projets ou ses rêves à ses proches) ou formelles (dans les histoires de vie en groupe, on peut travailler sur la trajectoire future, en thérapie sur son projet, et il arrive que les autobiographes prolongent leur récit au delà du moment où ils écrivent...), mais dans le cas du récit intime et silencieux, on voit combien les deux directions, rétrospective et prospective, sont indissociables, combien le travail qui s'y effectue est fondamentalement semblable.

2. FORMATION OU THERAPIE ?

A l'examen des pratiques d'histoire de vie, et plus particulièrement de "histoires cueillies, histoires offertes", on échappe difficilement à une question : avons-nous affaire à des pratiques de formation, ou à des pratiques psychothérapeutiques³⁸ ?

- d'un côté, nous sommes bien dans un cadre institutionnel de formation, dans un centre universitaire de formation continue, avec des professionnels nommés formateurs ou conseillers en formation, et des usagers relevant de l'un ou l'autre des dispositifs publics ou privés de structuration de la formation des adultes, qui sont venus participer à des activités nommées "remise à niveau", "accès aux savoirs de base" ou "diplôme d'accès aux études universitaires" ;
- de l'autre, nous avons une pratique dont la source d'inspiration se situe très clairement dans le champ de la psychothérapie, qui utilise une

³⁸ À tel point que l'ASIHVIF y a consacré un colloque en 2000 dont les actes ont été publiés sous le titre *Souci et soin de soi. Liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse* (sous la direction de C. Niewadomski et G. de Villers). Mais, comme c'est un peu la loi du genre, on y trouvera une juxtaposition de regards différents sur la question, sans tentative de synthèse.

pratique (l'exploration de l'histoire personnelle, dans ses dimensions les plus affectives) très présente dans le champ thérapeutique, et dont on attend des effets qui ne relèvent ni de la remise à niveau, ni des savoirs, ni des diplômes, mais d'une "délivrance" vis-à-vis d'un passé trop lourd, accompagnée le plus souvent d'une intense expérience émotionnelle.

Il est donc compréhensible qu'on en vienne à s'interroger sur cet apparent mélange des genres, voire qu'on soulève des *objections* relevant le plus souvent de trois préoccupations :

- un souci de légitimité : est-il acceptable d'introduire dans un univers institutionnel relevant de la formation des pratiques, thérapeutiques, qui devraient être réservées à d'autre lieu ?
- un souci éthique : est-il acceptable que des usagers, qui n'ont exprimé qu'une demande de formation, se trouvent ainsi "embarqués", sans savoir précisément ce qui les attend, dans des pratiques thérapeutiques ?
- un souci de sécurité : n'est-il pas dangereux d'engager des pratiques thérapeutiques dans un cadre qui n'est pas fait pour cela, avec des professionnels qui ne sont pas des psychothérapeutes qualifiés et avec des "clients" qui ne l'ont pas demandé et n'y sont pas forcément prêts ? Les formateurs ne risquent-ils pas eux-mêmes de se mettre en difficulté en s'aventurant sur un terrain qui n'est pas le leur ?

En caricaturant, on peut décrire trois types de positions dans ce débat :

- les "fondamentalistes" qui considèrent qu'il est primordial de maintenir dans toute sa clarté la distinction entre formation et thérapie, et donc que tout ce qui pourrait relever de la psychothérapie n'a pas sa place dans les dispositifs de formation ;
- les "laxistes" qui mettent en avant le fait que ce qui compte c'est de faire du bien aux gens qui souffrent, y compris dans les dispositifs de formation, et qu'il serait vraiment dommage de se priver d'un moyen quelqu'il soit, pour de simples raisons de principe ;
- les "gradualistes" qui s'efforcent de fixer une limite à la dose "acceptable" de dimension thérapeutique qui peut être acceptée dans un dispositif de formation (par exemple avec la distinction, un peu jésuitique mais pas vide de sens, entre "pratique thérapeutique" et "pratique à effet thérapeutique").

Quand on assiste à ces discussions, et j'en ai une longue expérience, on ne peut échapper au sentiment qu'elles ne risquent pas de mener bien loin. Peut-être parce que, au départ, le problème est mal posé.

2.1 Une opposition prototypique

On fait en effet comme si les termes "psychothérapie" et "formation" désignaient des entités réellement distinctes qu'il nous fallait simplement apprendre à bien reconnaître, un peu comme il nous faut apprendre à précisément distinguer entre ce qui n'est pas un mammifère et ce qui en est un, même lorsque ça vole ou que ça vit dans l'eau.

Or les concepts naturels (c'est-à-dire ceux que nous utilisons couramment pour communiquer dans la vie sociale) diffèrent des concepts scientifiques par trois traits principaux :

- ils ne sont pas stables, c'est-à-dire que leur sens évolue avec l'usage qu'on en fait, usage qui lui-même varie d'une époque à l'autre, d'un milieu à un autre, voire d'une personne à l'autre ou d'un instant à l'autre ;
- ils ne reposent pas sur une délimitation nette entre ce qui relève et ce qui ne relève pas de leur champ de référence, mais le plus souvent sur un *prototype*, c'est-à-dire sur une représentation de ce qui constituerait en quelque sorte le *centre* du concept, chaque élément de la classe se situant ensuite plus ou moins loin de ce type central³⁹ ;
- ils comportent, à côté de leur définition strictement référentielle, un dimension *connotative* : un ensemble d'images et d'émotions associées, qui ne font pas strictement partie de la définition, mais qui sont inévitablement évoquées par le mot, et interviennent évidemment dans les usages qu'on en fait.

Nous pouvons sans trop de difficulté opposer deux *prototypes*, de la formation d'une part (pensons à un cours, de mathématique par exemple), de la thérapie d'autre part (pensons à une psychanalyse, ou mieux encore à une séance de thérapie émotionnelle en groupe⁴⁰).

³⁹ Pour utiliser l'exemple canonique, le concept (naturel) de mammifère évoque pour nous quelque chose qui ressemble plus ou moins à une vache. A partir de ce centre, on s'éloigne progressivement en évoquant une girafe, une souris, un Homme, une baleine ou une chauve-souris (que la plupart d'entre nous considèrent, quoiqu'en disent les scientifiques, comme un bien mauvais candidat au titre de mammifère). Sur la notion de prototype dans les sciences cognitives, voir par exemple P. H. Lindsay et D. A. Norman, *Traitement de l'information et comportement humain*, Montréal-Paris, Études vivantes, 1980, p 404 sq.

⁴⁰ Freud était en effet lui-même fortement imprégné par l'idéologie des lumières, avec l'idée que l'accès au savoir était la clef de la liberté, et sa pratique thérapeutique présentait des aspects relevant de ce que nous nommerions de la formation : il n'hésitait pas à faire à ses patients un exposé théorique susceptible d'éclairer leurs cas, ou à leur prêter des lectures. De telles attitudes ont aujourd'hui pratiquement disparu de la pratique des psychanalystes, mais sont réapparues dans d'autres écoles thérapeutiques, notamment l'Analyse Transactionnelle.

Formation	Thérapie
La formation vise l'acquisition de <i>savoirs</i> ou de <i>compétences</i> nouvelles,	La thérapie vise à apaiser des <i>souffrances</i> , directement éprouvées ou résultant des actes involontaires du client,
dont l'utilité relève en grande partie des <i>attentes de l'environnement</i> social, et notamment économique (dont l'usager reconnaît le caractère incontournable).	et elle répond avant tout à un <i>besoin personnel</i> du client d'apaiser ces souffrances.
C'est pourquoi elle fait généralement l'objet de modalités <i>publiques</i> d'organisation et de financement.	C'est pourquoi on considère le plus souvent qu'il est important que la personne <i>paie elle-même</i> sa thérapie.
Le modèle de référence est celui de la <i>transmission</i> : une compétence maîtrisée par le formateur doit être acquise par l'apprenant (même si, pour la qualité de l'apprentissage, la forme concrète n'est pas simplement transmissive).	Le modèle de référence est celui de <i>l'expérience</i> : le client <i>vit</i> quelque chose d'inhabituel, et cela le conduit à ne plus penser, sentir ou agir de la même manière qu'auparavant. Le thérapeute a pour fonction de créer les conditions de ces expériences et d'y accompagner son client, notamment par l'écoute.
La dimension émotionnelle a peu de place dans le processus de formation : il peut arriver que des émotions surgissent, mais elles sont plutôt perçues comme des perturbations du processus normal d'apprentissage.	Le travail thérapeutique passe très souvent par des moments d' <i>abréaction émotionnelle</i> , qui sont à la fois le signe que quelque chose d'important a été touché, et une expérience en elle-même thérapeutique.
La durée de la formation est finie : on a estimé le temps nécessaire à l'acquisition des savoirs visés, et on dispose de moyens d'évaluation permettant d'affirmer que le but est atteint	La durée de la thérapie n'est pas finie : on prend le temps nécessaire pour aboutir à un résultat jugé satisfaisant par le client, et on ne dispose jamais de critère univoques permettant d'affirmer que la thérapie est, en soi, achevée.
L'institution de formation est, fondamentalement, <i>homogène</i> parce qu'elle reconnaît les mêmes savoirs et compétences dont la validité est <i>universelle</i> .	La pratique de la thérapie est répartie entre des " <i>courants</i> " ou des " <i>écoles</i> " thérapeutiques qui ne se reconnaissent que très peu de références communes.
Le modèle institutionnel de référence est celui de l'Éducation Nationale, dont les autres pratiques de formation sont des adaptations à des contextes spécifiques.	Le modèle institutionnel de référence n'est pas stable. Il combine des références à la clinique médicale, à la direction de conscience religieuse, aux relations initiatiques.

2.2 L'ombre et la lumière

L'opposition que nous venons de dessiner relève de la dénotation. Il nous faut compléter le tableau en introduisant la dimension connotative. Je pense que cette dimension est essentielle pour comprendre notre difficulté à penser l'opposition formation vs thérapie, et surtout pour imaginer la dépasser.

Je ferai ici référence au concept sociologique de *sacré*. Le sacré se définit d'abord par son opposition au profane : le monde profane est le monde de la

vie ordinaire, le monde sacré est d'abord un monde *autre*, radicalement différent, vis-à-vis duquel il est exclu de se comporter comme vis-à-vis du premier. La deuxième caractéristique du monde sacré est la *puissance* des forces en jeu, des forces absolument sans commune mesure avec les forces humaines. Dernière caractéristique que je citerai ici, ces forces sacrées se répartissent souvent en deux groupes, que Durkheim nomme "pures" et "impures". Les premières sont des forces "bienfaisantes, gardiennes de l'ordre physique et moral, dispensatrices de la vie, de la santé, de toutes les qualités que les hommes estiment", alors que les secondes sont "mauvaises et impures, productrices de désordres, causes de mort, de maladies"⁴¹. Pour faire bref, nous parlerons de sacré positif et de sacré négatif.

Cette opposition du sacré et du profane est universelle, mais, comme on le sait, notre propre société se caractérise par une remise en cause de la place centrale du religieux dans la structuration de la vie sociale. Le sacré y reste présent et important, mais se trouve en quelque sorte marginalisé, on ne le côtoie que sous des formes diffuses, non explicites, presque honteuses. Je fais l'hypothèse que la formation et la thérapie sont reliées de manière privilégiée, dans notre imaginaire, à chacune des deux faces du sacré contemporain, et que c'est une des raisons qui rendent si difficile (si sacrilège) de les penser autrement qu'en opposition radicale.

La formation a partie liée avec cette valeur sacrée entre toutes, en occident, qu'est le *Savoir*. Le savoir et ses lumières, et tous les objets magiques qui l'incarnent, au premier rang desquels est le Livre : voilà d'où nous attendons notre salut. La science est évidemment la principale institution gardienne de cette religion là (les savants ne sont-ils pas nos oracles ?), mais c'est une religion ésotérique, réservée à quelques initiés, et il est bon que le peuple entier puisse, à l'occasion, communier. L'École sera le lieu de la diffusion la plus large des lumières de la connaissance, et la formation en est bien entendu un des sous-ensembles. Notre perception imaginaire de la formation reste fortement marquée par cette vision sacrée positive. Il nous est par exemple difficile de l'évoquer autrement que comme un mouvement *vertical* : des éléments de savoir qui descendent vers les apprenants, et qui les entraînent à leur tour dans une ascension. C'est aussi, et ce point est particulièrement important pour nous, un lieu où le mal n'existe pas, sauf sous une forme privative : le mal, c'est seulement la privation de savoir, l'ignorance et tout ce qui pourrait l'encourager.

Les figures du sacré négatif sont, dans notre culture, plus diverses : on pourrait penser à la Mort, un des grands tabous d'aujourd'hui, mais c'est une réalité trop fréquente et naturelle pour être réellement écartée. La Sexualité, surtout si elle est dérégulée, fut longtemps une candidate sérieuse. Mais la figure la plus proche du pur négatif, du mal incarné est et reste bien la Folie. D'ailleurs, le fou n'est-il pas toujours un peu (surtout ?), dans notre imaginaire, un dément

⁴¹ E. Durkheim, *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, PUF, 1960, p 584-585.

criminel et un pervers sexuel ? Les tentatives humanistes répétées (l'aliénisme à son origine, puis Freud, au début de son œuvre, puis encore chaque nouvelle école à ses débuts) de rattacher cette figure au culte positif du savoir (la folie comme privation de raison) n'ont eu qu'un succès limité et, pour la plupart d'entre nous, le fou reste bien le sorcier d'aujourd'hui, qu'on craint et qu'on évite, et l'imputation de folie reste l'injure majeure (avec quelques autres, renvoyant précisément à une sexualité jugée dérégulée). Et tout un chacun conduit sa vie avec une préoccupation omniprésente : ne rien faire qui puisse laisser penser qu'on est "dérangé" et, en cas d'incident susceptible de semer le doute, faire ce qu'il faut pour démentir et rassurer⁴². Or la psychothérapie est bien l'institution sociale qui s'occupe de ces gens-là ou, et c'est encore plus menaçant, de la part de nous qui a quelque chose à voir avec ces gens-là : la psy, ça sent irrémédiablement le souffre.

Cette référence à la sacralité pourra surprendre et être perçue comme superflue ici. Il me semble pourtant que c'est la seule manière de comprendre pourquoi et avec quelle force l'idée d'une perturbation de la frontière peut être parfois vécue comme scandaleuse, infernale. C'est bien autre chose qu'une simple évolution des catégorisations sociales. C'est, plus ou moins consciente, une image de cauchemar : le mal absolu rompant les digues, se déversant et ravageant les plaines lumineuses du savoir. Nous avons confié nos démons à leurs sorciers, nos fous et notre propre folie aux psychologues : qu'ils les gardent.

Nous disposons donc à la fois d'une forte motivation à maintenir strictement séparés les deux univers, et de descriptions prototypiques qui semblent suffisamment nettes pour protéger cette séparation. Pourtant, elle a fini par être remise en cause. Pourquoi ? Par un double processus d'évolution, dans le champ de la formation, d'une part, dans celui de la thérapie, d'autre part.

2.3 Ouvertures du côté de la formation

Nous l'avons vu, un trait essentiel de la définition prototypique de la formation est qu'elle doit répondre à une demande sociale : des institutions telles que les entreprises, mais aussi la famille, la république, etc. ont besoin d'individus compétents pour prendre place dans leur fonctionnement. Il faut apprendre à être un "bon" travailleur, éventuellement un bon consommateur, mais aussi un bon parent, un bon citoyen, etc.

La perception des apprentissages nécessaires a longtemps porté fortement la marque de la vision des Lumières : la seule chose dont ont besoin les hommes, pour donner toute leur puissance, c'est du plein développement de leur raison,

⁴² Les observations d'Irving Goffman illustrent remarquablement ce point. Voir en particulier *La mise en scène de la vie quotidienne - 2*, Paris, Minuit, 1973.

et d'un accès libre et ouvert aux savoirs universels. Les seuls ennemis à combattre sont l'ignorance et l'emprise excessive des passions.

La formation, dans les faits, n'a jamais été réellement réductible à une telle description, et l'on sait combien les dimensions émotionnelles, relationnelles ou identitaires jouent un rôle dans les formations apparemment les plus proches du prototype : au delà de la transmission de savoirs, il s'y forge un corps (au double sens du terme), un esprit et un caractère, une vision du monde et des réflexes (comme Grignon l'a montré par exemple pour les collèges techniques, Bourdieu pour les grandes écoles, ou Kuhn, et on ne pouvait guère aller plus loin, pour la formation des chercheurs scientifiques⁴³).

Mais jusqu'à récemment, ces aspects pouvaient être négligés dans la description officielle de ces activités, et dans la conscience même qu'en avaient les acteurs. Ces dernières décennies, il est devenu difficile de ne pas percevoir que, dans certains cas et de plus en plus souvent, ce qui pouvait jusque là être considéré comme secondaire finit par occuper le premier plan, les fonctions "classiques" de la formation apparaissant elles-mêmes comme finalement secondaires. Le processus est intervenu indépendamment aux deux extrémités de l'échelle sociale :

- Au bas de cette échelle, on a vu se développer les politiques dites d'insertion : une population en forte croissance numérique, de tous âges et de niveau socioculturel varié (avec cependant une forte proportion de "bas niveaux de qualification"), mais qui partagent surtout une caractéristique commune : de grosses difficultés d'accès à l'emploi, corrélées avec divers autres problèmes d'intégration sociale. Ces personnes sont orientées vers des dispositifs publics dits "de formation" (financés par l'État, sous l'égide du ministère en charge du travail et de l'emploi, puis de plus en plus par les Régions et les Départements). Pourtant, les agents qui assument la réalisation de ces formations, lorsqu'ils explorent les difficultés rencontrées par leurs "stagiaires", en viennent souvent à identifier des points de souffrance personnelle ou des caractéristiques comportementales qui leur semblent relever "d'autre chose" que de la formation stricto sensu. Parfois, ils protestent contre ce qui leur paraît une erreur de prescription (ces personnes auraient du être orientées vers les réseaux de santé mentale... mais la masse des effectifs concernés rend la "solution" peu envisageable). Mais le plus souvent, plus ou moins de gaieté de cœur, ils décident de "faire avec" et mettent en place, eux-mêmes ou en faisant appel à des intervenants complémentaires, des activités destinées à permettre le traitement de ces difficultés, et qui peuvent parfois se rapprocher de la psychothérapie, par leur forme ou par les cadres de références sollicités. Au passage, on

⁴³ C. Grignon, *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, Minuit, 1973. P. Bourdieu, *La noblesse d'État*, Paris, Minuit, 1989. T.S. Kuhn, *La tension essentielle*, Paris, Gallimard, 1990.

pourra souligner le caractère positif d'une *démocratisation* de l'accès à la psychothérapie, jusque là réservée aux groupes sociaux qui pouvaient en assumer les coûts, financiers et autres.

- En haut de l'échelle, du côté des salariés "inclus", ou des demandeurs d'emploi qui peuvent espérer retrouver à court terme ce statut, on observe une évolution des attentes des entreprises. De plus en plus, ce qui est primordial dans les politiques de Développement des Ressources Humaines (recrutement, formation continue, gestion des carrières), n'est plus la qualification "à l'ancienne", avec ses ensembles de savoirs et de compétences garantis par la possession d'un titre scolaire ou professionnel, mais d'autres caractéristiques personnelles, qu'on a parfois tenté de regrouper dans la très vague catégorie des "compétences génériques" ou "transversales" ou "de troisième type". On attend des personnes qu'elles soient "dynamiques", "autonomes", "négociatrices", "créatives" : de toute évidence, de telles "compétences" (si le terme a encore un sens ici), ne peuvent pas être développées par des approches formatives "classiques". On va donc voir apparaître, dans les politiques de formation continue au sein des entreprises comme dans les actions de formation à destination des demandeurs d'emploi, de nouvelles activités qui, elles aussi, semblent pointer dans la direction de ce qui, au même moment, se développe du côté de la thérapie.

Ces deux remises en question de frontières classiques de la formation ont une origine sociale et historique différente, mais il s'agit évidemment de la même (une prise de conscience de la nécessité d'inclure dans les cadre de référence de la formation de nouveaux paramètres), et les deux mouvement tendent de plus en plus clairement à converger (meilleure prise en compte de la dimension souffrance/épanouissement dans le rapport au travail des "inclus", définition des "compétences génériques de base" dont seraient privés les "exclus"). Il faut d'autre part noter que cette déstabilisation n'intervient pas que dans les questions d'accès à l'emploi : on la retrouvera pratiquement dans les mêmes termes quand il s'agira de former des parents ou des citoyens.

2.4 Ouvertures du côté de la thérapie

Nous l'avons vu, la psychothérapie est initialement ancrée dans l'univers psychiatrique, avec ses pathologies dûment répertoriées, son schéma médical (le patient vient au cabinet, il expose ses symptômes, qui font l'objet d'un diagnostic, puis d'un traitement plus ou moins couronné de succès), non sans quelques relents renvoyant aux étapes antérieures de l'histoire (guides de sagesse de l'antiquité, confesseurs, guérisseurs, magnétiseurs...) ou aux équivalents exotiques (gourous, shamans, sorciers, etc.).

Mais, au 20^{ème} siècle, on va observer une extension croissante du champ d'application de la démarche thérapeutique. La première étape sera marquée par la *psychanalyse*, qui remet en cause la coupure entre individus normaux et individus malades, en affirmant que chacun est traversé par des fragilités, qu'il peut être utile ou nécessaire de "soigner", même chez la personne "en bonne santé", soit pour éviter les risques de décompensation pathologique qui sont toujours possibles, soit pour réduire les effets perturbants et limitants de ces fragilités, même en dehors de toute pathologie caractérisée. Le mouvement va être encore intensifié après la seconde guerre mondiale, avec l'apparition des diverses *nouvelles thérapies*, d'origine nord-américaine, qui abandonnent parfois tout cadre de référence psychopathologique pour pointer seulement que tout individu se trouve en situation de développement "sous optimal", c'est-à-dire qu'il lui est encore et toujours possible de pousser plus loin le développement de son potentiel personnel : c'est la naissance de ce qu'on nommera *thérapies pour normaux*. Ces approches se développeront considérablement dans les dernières décennies du siècle.

Cette nouvelle offre "thérapeutique" va rencontrer une nouvelle demande qui peut être, en première approximation, qualifiée de demande de *développement personnel*. Elle provient d'un groupe socialement assez spécifique : des personnes âgées de 30 à 50 ans, appartenant principalement aux classes moyennes dites nouvelles (donc dotées d'un capital culturel assez important), et en particulier aux professions de la santé, de l'éducation, de l'action sociale, souvent en situation de forte mobilité sociale inter-générationnelle, avec une très nette prédominance féminine. Cette demande s'exprime et se satisfait en grande partie dans le cadre institutionnel de la formation continue, mais les prestations correspondantes se rattachent au champ de la psychothérapie à la fois par la position des "formateurs" (qui ont parfois une formation et/ou une activité parallèle de psychothérapeutes), par les cadres de référence (divers "courants", à l'origine définis comme des thérapies et ensuite étendus à des objectifs plus diversifiés : le psychodrame, l'Analyse Transactionnelle, la Gestalt Thérapie, les thérapies psychocorporelles, etc.) et par les méthodes employées, qui semblent parfois difficilement discernables de celles de l'activité thérapeutique "proprement dite". Il faut noter que ce public amateur de développement personnel va souvent, par sa profession et parfois par engagement militant, être en contact avec les publics "en difficulté d'insertion",

ce qui favorisera la pénétration, dans ce champ d'activité, des visions élargies de la formation et de la thérapie.

Nouvelle offre et nouvelle demande convergent surtout sur une nouvelle définition des visées de la thérapie :

- les "problèmes" que celle-ci est amenée à traiter ne sont plus les symptômes psychopathologiques classiques, mais de "simples" et souvent vagues malaises, limitations de liberté personnelle, variations d'humeur, flottements identitaires, difficultés relationnelles... qui ne sont que l'équivalent négatif des "compétences génériques" sur lesquelles se penchent de plus en plus le monde de la formation ;
- parfois même, le travail thérapeutique n'a pas d'objectif prédéfini : il s'agit moins de "régler un problème" que d'engager une exploration ouverte sur ce qu'est aujourd'hui la personne (sa vie dans le monde, son corps, sa subjectivité...), en l'éclairant éventuellement à partir de ce qu'elle a été et de ce qu'elle envisage de devenir, avec l'a priori que cette simple activité exploratoire, en renforçant la conscience de soi, favorisera l'autonomie et/ou le bien être⁴⁴.

Avec cette dernière idée, on semble déboucher sur des pratiques qui ne relèveraient plus *ni* de la psychothérapie (puisqu'on n'a plus d'objectif thérapeutique), *ni* de la formation (qui reste encore fortement définie par des objectifs d'acquisition).

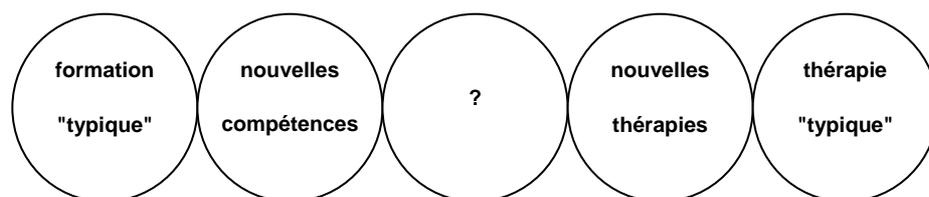
2.5 Comment s'y retrouver ?

On le voit, par rapport à notre tableau prototypique de départ, nous risquons de nous retrouver en pleine confusion : on trouve de nouvelles orientations en formation qui semblent aller vers le thérapeutique, de nouvelles pratiques de thérapie qui semblent aller vers la formation, et certaines visées qui semblent ne relever clairement ni de l'une ni de l'autre.

Devons-nous nous résigner à une vision "intégrative" de type "tout est dans tout", au risque de ne plus pouvoir dire grand chose (parler, c'est distinguer), et encore moins savoir ce qu'on fait et ce qu'on veut faire ? Je vais tenter de l'éviter, par une série de petits schémas.

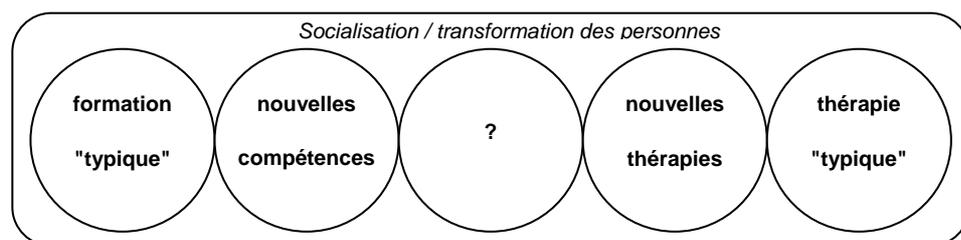
⁴⁴ C'est à partir d'une telle position que beaucoup de psychanalystes refusent de se voir ranger parmi les psychothérapeutes, qui restent, selon eux, focalisés vers la guérison de symptômes. Cette différenciation ne me paraît pas correspondre à la réalité : certains psychanalystes visent la guérison (à commencer par Freud, faut-il le rappeler ?) et de nombreux psychothérapeutes n'ont pas une visée étroitement curative.

Partons de la situation à laquelle nous ont conduites les explorations précédentes.



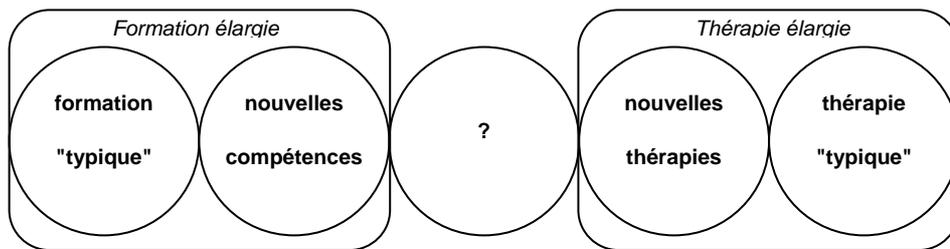
Nous avons cinq champs d'activités de base, dont un pour l'instant hypothétique. Le problème va être d'organiser leurs relations, et pour commencer de savoir comment ils peuvent être regroupés.

Première solution, qu'on pourrait qualifier d'unitaire : affirmer que toutes ces pratiques relèvent d'une seule et même catégorie globale. On peut par exemple souligner qu'il s'agit dans tous les cas de pratiques de *socialisation*, c'est-à-dire qui vise à permettre à l'individu de trouver sa place dans un contexte culturel donné, par un processus qui n'est ni aussi simple et rationnel que ce que prétend la vision traditionnelle de la formation, ni aussi dramatique et menaçant que ne nous apparaît classiquement la psychiatrie : pour vivre de manière adaptée dans l'environnement social qui est le sien, l'individu a besoin de subir un certain nombre de transformations, qui peuvent être de nature variable et passer par des procédés divers, mais qui sont, profondément, de même nature.



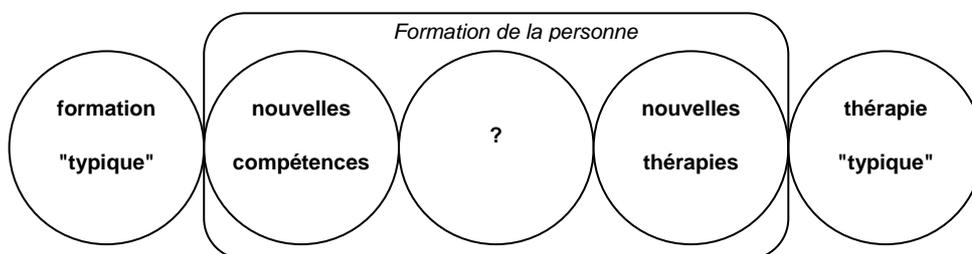
La solution a comme principal avantage d'apaiser les querelles auxquelles donnent souvent lieu les discussions sur ces thèmes : ne vous fâchez pas, pourrait-on dire, au fond, vous faites déjà et depuis longtemps la même chose. Mais elle présente aussi des inconvénients. Notamment, je ne pense pas qu'elle puisse apaiser l'inquiétude liée à l'évocation de la psychothérapie, avec ses connotations dramatiques et son rattachement au "sacré négatif". Plus concrètement, on risque de perdre de vue ce qui peut encore faire la valeur spécifique et précieuse, y compris sur le plan imaginaire, de la vision classique de la formation et de la vision classique de la thérapie.

Deuxième solution, qu'on pourrait dire séparatiste : on réaffirme que la distinction principale passe entre le monde de la formation (dont on intègre les ouvertures récentes) et le monde de la thérapie (idem).



Les inconvénients de cette "solution" sont, je pense, assez clairs : elle nous interdit de penser les recouvrements manifestes entre le développement des nouvelles compétences en formation et le développement personnel dans les nouvelles thérapies, ainsi que l'éventualité de pratiques, issues de l'un ou l'autre de ces domaines, et qui ne relèveraient plus ni de l'un ni de l'autre.

Dernière possibilité, que je proposerai de retenir : maintenir une référence forte à la formation et à la thérapie prototypiques, ne serait-ce que comme points de repères historiques et symboliques, et reconnaître l'existence d'un troisième champ, autonome. Reste à le nommer. On emploie souvent pour cela l'expression "développement personnel", mais celle-ci provient d'un courant très spécifique de la psychothérapie⁴⁵ dans laquelle les praticiens ne se reconnaissent pas forcément. C'est pourquoi, sur une suggestion du groupe de travail qui a accompagné ma réflexion, je retiendrai *formation de la personne*. Le premier terme permet de mettre à distance les représentations les plus typiques (effrayantes) du champ thérapeutique, en suggérant qu'on se préoccupe ici de processus de changement relativement banals, comme il s'en trouve en formation ; mais parler de *formation de la personne*, c'est se décentrer par rapport à l'acquisition des savoirs au profit d'une action centrée sur la constitution même de l'individualité dans toutes ses facettes : relationnelles, corporelles, affectives, identitaires, morales, etc.



Nous considérerons donc dans ce qui suit que les pratiques d'histoire de vie relèvent de démarches de formation de la personne, dont nous allons pouvoir explorer assez librement les visées, sous l'angle de la formation, sous l'angle de la thérapie, ou encore indépendamment de ces deux cadres de références.

⁴⁵ L'approche centrée sur le client de Carl Rogers et sa théorie génétique centrée sur une tendance innée au développement du potentiel personnel.

CHAPITRE 3 :

LES FINALITES DU TRAVAIL AUTOBIOGRAPHIQUE

Fournir à une personne, et plus spécifiquement à une personne en formation, de travailler sur l'histoire de sa propre vie, ça sert à quoi ? Quelles sont les sortes d'effets que l'on pense ainsi pouvoir obtenir ? A la suite des réflexions précédentes, nous aborderons successivement les effets thérapeutiques, les effets formatifs... et les effets "d'un troisième type", qui ne relèvent ni de la thérapie, ni de la formation.

1. EFFICIENCE : DU COTE DE LA THERAPIE

Il est difficile de parler de *la* psychothérapie. Parce que ce que nous avons sous les yeux, ce sont *des* thérapies, une multitude de courants, d'écoles, de cadres théoriques et techniques, se subdivisant eux-mêmes volontiers en sous-écoles, presque à l'infini. Et chacune a son discours, sa manière particulière de parler de ce qu'elle traite, de ce qu'elle fait et de ce qu'elle vise, les différents discours étant bien entendu pratiquement impossibles à coordonner entre eux, les grilles de lecture étant incommensurables. Et pourtant, beaucoup de praticiens relèvent d'une approche plus ou moins intégrative, c'est-à-dire qu'ils ont construite, à leur propre usage, un combinaison singulière de différents sources correspondant à leurs propres expériences de client, à leur propre formation, à leurs cadres idéologiques : cela débouche sur une démultiplication au second degré des discours thérapeutiques, au point qu'on a souvent l'impression qu'il existe autant de théories de la thérapie qu'il y a de thérapeutes.

Et les choses ne s'arrangent pas si nous élargissons un peu notre regard, pour prendre en compte le fait que les pratiques thérapeutiques ne sont pas propres à notre société contemporaine : nous en trouvons également dans les sociétés traditionnelles, qu'il s'agisse des sociétés dites primitives partout dans le monde, des autres grandes civilisations, des sociétés pré-modernes de l'Europe, ou des premières étapes de la modernité. Si nous écoutons un shaman américain, un sorcier vaudou, un adepte du tantrisme, un exorciseur de la renaissance ou un magnétiseur du 19^{ème} siècle, nous enregistrerons là encore une profusion infinie de discours. Ces discours-là, nous n'aurons aucune hésitation à les traiter, à la manière des ethnologues, comme des *discours indigènes*, c'est-à-dire comme des propos tenus de l'intérieur d'une

institution spécifique, et qui doivent être écoutés comme partie prenante du fonctionnement social particulier auquel ils contribuent, et non comme pouvant prétendre à l'affirmation d'une vérité au sens scientifique du terme. La plus élémentaire charité va alors nous conduire à appliquer le principe de symétrie⁴⁶, et à considérer de la même manière les discours de nos propres thérapeutes : quand un psychanalyste dit qu'il a réussi à "faire advenir le Je là où ça était" (ou, dans la tribu voisine, que "le Moi a délogé le Ça"), ou quand un psychiatre affirme avoir guéri une dépression en inhibant la recapture de la sérotonine, c'est *la même chose* que quand notre shaman explique que, dans sa transe, il a réussi à retrouver l'âme du malade, qui avait été ravie par un esprit, quand Anton Mesmer, au 18^{ème} siècle, affirmait que le fluide animal contenu dans son baquet avait pénétré dans le corps de ses clients et ainsi rééquilibré leurs humeurs, ou encore quand un malade déclare avoir guéri suite à son pèlerinage et à ses prières dans la grotte de Lourdes.

Si nous voulons pouvoir explorer les potentialités thérapeutiques du travail sur les histoires de vie, sans nous enfermer dans le discours d'une tribu particulière, qui perdrait toute validité dès que nous passerions dans celle d'à côté, il nous faut donc disposer d'un cadre plus large, pouvant prétendre à la pertinence dans un large champ d'application. C'est précisément aux travaux d'anthropologie de la thérapie que nous pouvons demander de nous fournir un tel cadre. J'utiliserai ici un tableau proposé par Forest E. Clement⁴⁷, en regroupant quelques catégories, et en en ajoutant une, évoquée par de nombreux autres chercheurs. Nous distinguerons ainsi quatre grandes représentations imaginaires de la maladie, qui correspondent à autant de modalités de traitement.

1.1 L'intrusion

Premier cas de figure, peut-être le plus fréquent : quelque chose d'étranger est entré à l'intérieur de moi, et y provoque du mal. Dans les représentations apparemment les plus anciennes, il pourra s'agir de simples objets ou

⁴⁶ Ce principe est un des plus précieux acquis de l'histoire récente de l'ethnologie : il consiste "simplement" à ne pas oublier que quand nous parlons des autres sociétés, nous le faisons à partir d'une société tout aussi particulière, qui est la nôtre. Et que tous les traitements de mise à distance que nous pouvons prétendre appliquer à la vie sociale et aux discours des autres, nous devons nous les appliquer à nous de la même manière. Les terme de *symétrie* se rattache plus précisément à une des manières les plus claires d'illustrer ce principe : imaginer qu'un ethnologue africain ou inuit débarque chez nous, y compris dans nos congrès d'ethnologie, et qu'il y fasse son travail comme nous faisons le nôtre... Bien entendu, ce principe ne s'applique pas aux vérités scientifiques qui peuvent être considérées comme ayant fait l'objet d'une validation universelle. Il me semble clair que cette dernière condition n'est pas remplie en ce qui concerne la psychopathologie et la psychothérapie.

⁴⁷ Cité et illustré dans Ellenberger, *Histoire de la découverte de l'inconscient*, Paris, Fayard, 1994, p 33-82

substances, que le thérapeute devra savoir extraire, mais, rapidement, on imaginera plutôt l'intrusion d'êtres surnaturels, démons ou esprits.

Dans la culture européenne, on retrouvera les deux thématiques : la version matérielle, avec l'attention portée aux *évacuations*, défécations, saignées ou sudations ; la version spirituelle, avec bien entendu les faits de possession diabolique (ou plus rarement divine) et les pratiques d'exorcisme.

De nos jours, on ne croit plus, en principe, à la matérialité de ces intrusions, mais ce registre symbolique continue à être massivement utilisé. Par exemple, c'est souvent ainsi qu'on évoque l'effet positif des moments de libération émotionnelle, dans toutes les formes de thérapie dynamique : "il faut que ça sorte".

On va le retrouver avec les histoires de vie : certains événements du passé continuent à exister en nous, ignorés, comme des êtres maléfiques qui refuseraient d'en sortir et nous grignoteraient de l'intérieur (de nos jours, depuis les films de Ridley Scott et James Cameron, on évoque volontiers la figure de l'*alien*, cet être terriblement dangereux qui peut dormir pendant de longues périodes et donner au porteur l'illusion d'être tiré d'affaire, puis surgir avec une violence terrible, pour tout dévaster, avant de disparaître à nouveau jusqu'au prochain méfait).

Raconter son histoire, et notamment les dimensions ou les épisodes jugés traumatisants, c'est, symboliquement, une manière d'évacuer ce corps étranger, de soulager au moins la tension que suscitait sa présence silencieuse en nous (on parle très souvent de *déposer* un fardeau), d'éviter qu'il continue à produire ses effets néfastes inconscients sur notre vie d'aujourd'hui.

1.2 La perte de soi

Autre thématique très fréquente, en quelque sorte symétrique par rapport à la première : ce dont souffre le malade, c'est de la perte d'une partie de lui-même. L'âme, en tout ou partie, spontanément ou par accident, a quitté le corps ou a été volée par des esprits ou des sorciers. Le guérisseur va donc devoir la retrouver, la ramener et la réintégrer au corps du malade. Cette vision d'une âme voyageuse s'appuie notamment sur l'expérience du rêve, qui est le plus souvent comprise de cette manière.

Cette représentation du mal et de la thérapie, extrêmement répandue de par le monde et notamment dans la vaste zone d'influence du shamanisme (Asie et Amérique), est peu présente dans l'Europe traditionnelle. On peut cependant la retrouver dans la démarche fondatrice de la psychiatrie moderne, au tournant

des 18^{ème} et 19^{ème} siècles⁴⁸ : l'*aliéné* (dans son acception classique, cette fois) est celui dont une part semble devenue inaccessible, tant à lui-même qu'aux autres, et notamment à la *raison* qui, dans l'imaginaire de l'époque, est ce qui fait d'un individu un humain : il nous *échappe* et s'échappe à lui-même. Le *pari* de Pinel puis d'Esquirol sera d'affirmer que cette part apparemment perdue est malgré tout accessible, à force de patience, par l'intermédiaire d'un *traitement moral* qui consistera peu à peu à rétablir le lien de communication entre le fou et son soignant.

La même dynamique est sensible dans les démarches d'histoires de vie : mon passé est en grande partie ce qui me constitue, ce qui a fait de moi ce que je suis, pour le meilleur, pour le pire, et le plus souvent indissociablement pour les deux à la fois. Certaines parties de ce passé, pourtant, *m'échappent* : soit, carrément, je les ai oubliées ou refoulées, soit, plus souvent, elle ne subsistent qu'à l'état de lambeaux de souvenirs, dont je n'ai que confusément conscience, peu verbalisés, peu coordonnés, peu socialisés. Produire le récit de sa vie, l'élaborer en une histoire et la partager avec d'autres, ce sera un clair équivalent des thérapies traditionnelles : je me réapproprie la part de moi qui m'avait quittée.

1.3 Le méfait

Troisième grande source de maladie : un mal a été commis. Je regroupe en fait ici deux cas de figure réellement différents :

- quelqu'un m'a fait du mal, notamment par des pratiques de sorcellerie, et ma maladie est le résultat de cette action hostile ;
- j'ai moi même fait le mal, enfreint un tabou, et mon mal est la conséquence de cette faute.

Le première thématique est très répandue dans la sphère africaine, à tel point qu'on a pu parfois parler de civilisation paranoïaque (si je ne vais pas bien, c'est forcément parce que quelqu'un l'a voulu), mais elle n'est pas absente de la culture traditionnelle européenne⁴⁹. Elle a pourtant été littéralement écrasée par l'influence du christianisme, centré sur la faute (originelle ou non), la culpabilité et la punition⁵⁰. On sait l'importance que les thématiques liées à la culpabilité

⁴⁸ Gladys Swain et Marcel Gauchet, *La pratique de l'esprit humain. L'institution asilaire et la révolution démocratique*, Paris, Gallimard, 1980.

⁴⁹ Voir l'extraordinaire petit livre de Jeanne Favret-Saada, *Les mots, le mort, les sorts*, Paris, Gallimard, 1977, compte-rendu de ses observations sur les pratiques de sorcellerie et de contre-sorcellerie dans le bocage vendéen, encore au début des années 70.

⁵⁰ Voir par exemple R. Delumeau, *Le péché et la peur. La culpabilisation en occident*, Paris, Fayard, 1983 ou Evelyne Petzner, *L'homme coupable. La folie et la faute en occident*, Toulouse, Privat, 1992.

prendront dans la psychothérapie contemporaine, notamment en psychanalyse⁵¹, et le parallèle a souvent été fait entre séance de thérapie et confession.

Dans les cultures traditionnelles, il n'y a pas d'opposition totale entre les deux types de situations : si l'autre a voulu me faire du mal, c'est peut-être parce que j'ai commis une faute à son égard. Dans ce cas, plutôt que de contre-attaquer par une contre-sorcellerie, je pourrai aussi bien réparer mes torts envers lui, et ainsi faire la paix entre nous, et l'obtenir pour moi. Par contre, dans la vision chrétienne, la faute n'est pas essentiellement une affaire d'acte concret, mais de conscience intime : la réparation n'efface pas le péché, qui est pure affaire intérieure, ineffaçable (même s'il peut être absout, ce qui est autre chose).

On va retrouver la double thématique du méfait dans les pratiques d'histoire de vie. Historiquement, c'est d'abord sous l'angle de la culpabilité. On n'oubliera pas que les deux premiers monuments de l'histoire de l'autobiographie portaient tous les deux le titre de *Confessions*. On sait aussi la continuité historique entre les pratiques anciennes de confession auriculaire, de direction de conscience, et le développement, surtout en pays protestant, des activités d'écriture qui invitent le croyant à poursuivre par ses propres moyens l'examen de sa conscience et la construction d'une vie digne⁵². On retrouve l'omniprésence de la question de la faute et de la culpabilité dans toutes les pratiques autobiographiques contemporaines, même si, déchristianisation oblige, ce sera plutôt sous forme d'une hésitation entre confession et auto-justification⁵³. L'essentiel est surtout, d'une part, dans l'examen des faits et des motifs des actes fautifs que j'ai accomplis, pour tenter d'en dégager au moins la signification, au mieux un jugement équitable, d'autre part dans l'exposé plus ou moins public de ces faits, dont j'escompte un effet de soulagement.

Le retour à la thématique des fautes d'autrui est plutôt caractéristique des nouvelles thérapies les plus récentes : j'identifie que, dans ma vie, certaines personnes m'ont fait du mal⁵⁴, non seulement sur le moment mais encore aujourd'hui, par le biais du souvenir que j'en garde ou des conséquences plus ou moins directes de ces actes sur le déroulement ultérieur de mon existence. Le récit de ses faits, et leur organisation sous forme d'une histoire mettant clairement en évidence ces méfaits, peut être une manière, évidemment

51 J. Goldberg, *La culpabilité, axiome de la psychanalyse*, Paris, PUF, 1985.

52 Voir par exemple Gusdorf, *Les écritures du moi*, Paris, Odile Jacob, 1991.

53 G. Mathieu-Castellani, *La scène judiciaire de l'autobiographie*, Paris, PUF, 1996.

54 La montée en puissance, depuis quelques années, du thème de la maltraitance infantile et des hypothèses plus ou moins étayées sur ses conséquences sur le développement ultérieur de la personne vient évidemment renforcer cette pratique. Voir Ian Hacking, *La fabrication d'un genre : le cas de l'enfance maltraitée* in *Entre science et réalité*, Paris, La Découverte, 2001, p 171-220.

symbolique, à la manière d'une contre-sorcellerie, d'en "refuser" les conséquences sur ma vie présente et future.

1.4 La frustration

Cette thématique ne figure pas dans le tableau initial de Clements, mais il semble tout naturel à Ellenberger de l'ajouter à la liste : "On a su de tout temps que les désirs frustrés pouvaient être cause de maladie", et de citer un passage de l'ancien testament ("l'espérance déçue rend le cœur malade, mais le désir accompli est un arbre de vie", Proverbes XIII, 12) et un proverbe Maori ("le cœur de l'homme est un puit d'insatisfaction, d'où son tourment et son angoisse")⁵⁵. L'occurrence des situations de frustrations a toutes les chances d'être encore plus fréquente dans une société moderne qui affirme puissamment l'idéal d'égalité des chances, tout en la réalisant bien peu, et qui propose aux individus une masse de normes positives⁵⁶, toutes aussi alléchantes les unes que les autres, et difficile à concilier entre elles, d'une part, avec les contraintes du réel, d'autre part.

Les thérapies traditionnelles pourront à l'occasion soigner par l'assouvissement des désirs frustrés, soit réellement, par exemple dans des cérémonies libérant les corps des contraintes habituelles qui pèsent sur eux, soit symboliquement, par exemple en s'en prenant à un objet de substitution (tuer un mannequin plutôt que la personne haïe). On retrouvera parfois cette dynamique dans les thérapies contemporaines, notamment de groupe. Il pourra difficilement en être de même dans le travail sur les histoires de vie, qui reposent fondamentalement sur le fait de décrire la vie telle qu'elle a été. Certes, on y travaillera sur les frustrations, inévitablement nombreuses, qui ont marqué cette vie, mais dans une perspective d'acceptation plutôt que d'assouvissement.

Il y a pourtant un aspect dans les histoires de vie qui semble bien relever de cette dernière visée. Un des désirs ou groupes de désirs vis-à-vis desquels nous ressentons le plus souvent de la frustration sont les désirs narcissiques. Nous vivons dans une société individualiste qui nous propose des normes positives d'existence sous forme de héros (de littérature, de cinéma, ou dans l'actualité) aux vies extraordinaires et admirables. En comparaison, nos vies réelles sont très ordinaires, nous pouvons les vivre comme mornes et ennuyeuses, ou simplement vides d'intérêt ou de sens (toujours comparativement aux normes qui nous sont proposées). Cette frustration liée au regard sur soi va se redoubler d'une frustration parallèle sur le plan de la reconnaissance sociale : les autres, imprégnés eux aussi par les normes d'excellence individuelle, ne me renvoient pas toute la considération et les compliments dont j'aurais besoin pour me sentir bien. Tout cela peu déboucher

⁵⁵ Ellenberger, op cit., p 56 sq.

⁵⁶ Positives en ce sens qu'elle dessinent une direction à poursuivre, par opposition aux normes négatives, qui énoncent un interdit.

sur une réelle souffrance, et peut éclairer l'omniprésence contemporaine du thème de la dépression⁵⁷.

L'histoire de vie peut être perçue comme une réponse directe à ces frustrations là. Travailler sur mon histoire, et éventuellement sur celle de mes ascendants, c'est une manière de donner de la valeur à cette ou à ces vies. D'abord par le simple fait de m'y arrêter, de leur attacher de l'attention et du travail. Ensuite parce que ce travail me permettra de faire des découvertes, de mettre à jour des souvenirs oubliés, ou de recueillir des informations nouvelles, de me rendre compte finalement qu'il y avait beaucoup plus de choses à dire que je n'aurais cru. Ensuite encore par le travail de mise en forme de l'histoire : je ne me contenterai pas de rapporter les faits, mais je les arrangerai en une "belle forme" langagière (quelque soit le critère esthétique que je privilégierai). Enfin, peut-être pourrais-je obtenir la reconnaissance de tout cela, si je partage mon histoire avec un groupe ou si elle donne lieu à un écrit qui pourra être diffusé. On verra que cette dimension est particulièrement présente dans les propos recueillis auprès des narrateurs de "histoires cueillies, histoires offertes".

1.5 Partager

Une dernière remarque, transversale à toutes les catégories précédentes : dans les thérapies traditionnelles, il semble le plus souvent important que les opérations thérapeutiques aient un caractère public : la présence d'autrui, soit comme simple spectateur, soit le plus souvent en prenant part d'une manière ou d'une autre au travail thérapeutique, est une condition d'efficacité du processus.

Dans les psychothérapies contemporaines, cette dimension a été pendant un temps mise de côté, en raison de la prégnance du modèle clinique, centré sur la relation duelle et confidentielle entre médecin et malade. La thérapie de groupe a cependant toujours existé, avant, pendant et après le règne de la psychanalyse ; on sait qu'elle s'est considérablement développée à partir des années 60, pour aboutir à des formes qui rappellent parfois singulièrement les formes traditionnelles⁵⁸.

Dans les pratiques d'histoire de vie, cette dimension est également très présente. Lorsque l'histoire débouche sur une mise en forme écrite, la question de la diffusion de cet écrit est essentielle⁵⁹. Quant aux pratiques d'histoire de

⁵⁷ C. Lash, *La culture du narcissisme*, Climats, Castelnau-le-Lez, 2000 ; A. Ehrenberg, *La fatigue d'être soi*, Paris, Odile Jacob, 1998.

⁵⁸ Voir par exemple Roger Gentis, *Leçons du corps*, Paris, Flammarion, 1980.

⁵⁹ Je ne peux que renvoyer ici encore aux travaux de Philippe Lejeune et de l'APA. Voir aussi son passionnant travail inaugural sur les autobiographies publiées à compte d'auteur, dans *Moi aussi*, Paris, Seuil, 1986, p 292-309.

vie en formation, elles se déroulent le plus souvent en groupe, et tous les observateurs s'accordent pour affirmer l'importance de ce cadre pour obtenir un impact maximum sur les participants.

2. EFFICIENCE : DU COTE DE LA FORMATION

Tournons-nous maintenant vers le pôle "formation" de notre schéma. Le problème est ici assez différent : autant l'idée d'évocation de la vie passée est généralement associée à celle de travail thérapeutique, autant elle paraît étrangère aux pratiques dominantes de formation. La question est donc ici prosaïque : que viennent ou que viendraient faire les pratiques d'histoire de vie dans un cadre de formation ?

On peut rencontrer deux grandes catégories de réponses :

- une hypothèse faible, qui envisage qu'un travail sur l'histoire pourrait être un bon préalable ou un bon accompagnement aux pratiques de formation "proprement dites" ;
- une hypothèse forte, selon laquelle le travail sur l'histoire de vie est une activité de formation, voire la meilleure des formations.

2.1 L'histoire de vie comme condition de la formation

On est ici dans un univers relativement familier. Le but est que les personnes puissent suivre une formation, dont on ne remet pas en cause les fondements : il s'agit bien d'accéder à des savoirs, à validité universelle, par l'intermédiaire d'agents de formation dont la fonction est de mettre la personne en relation avec ces savoirs et d'en favoriser l'appropriation. Il peut s'agir de savoirs de base (lire, écrire, compter), de savoir-faire professionnels, de connaissances supérieures, etc.

Mais on sait par ailleurs que cette démarche de formation ne va pas de soi, qu'elle peut se heurter à des obstacles, au moment de l'entrée en formation ou de la décision de poursuivre (phénomènes d'auto-éviction), ou dans le processus même d'apprentissage (phénomènes d'échec), voire dans les processus relationnels sur lesquels repose la formation (relations difficiles avec l'institution, le formateur ou les autres apprenants). On peut alors faire l'hypothèse que ces difficultés pourraient être éclairées par ce qu'a été la vie de la personne auparavant, voire même qu'elles pourraient être levées ou atténuées par un travail sur l'histoire de cette vie.

Ici encore, on peut distinguer deux versions, faible et forte, de cette hypothèse.

▪ **Un risque à écarter**

Dans le premier cas, l'irruption de la vie de la personne dans le paysage de la formation est perçue uniquement comme négative : le mieux serait qu'on n'en parle pas, mais il se trouve que certains ont derrière eux un passé tel qu'il menace toujours de faire irruption dans le déroulement normal de la formation, voire d'empêcher quelle puisse commencer. Ces personnes sont en quelques sortes encombrées par des paquets hérités de leur histoire et n'ont pas les mains libres pour pouvoir se saisir de l'offre de savoir qui leur est faite.

Plutôt que de subir passivement de telles perturbations, le dispositif de formation peut prévoir des temps où les personnes pourront, en quelque sorte, se débarrasser de leur histoire, la dire, la partager et éventuellement la travailler, de manière à ce que, ensuite, on ne risque plus de la voir interférer avec la suite du parcours de formation. Plus finement, on peut admettre qu' "on n'en a jamais fini" avec son histoire, surtout si elle est difficile, et que des "piqûres de rappel" pourront être nécessaires : le travail sur l'histoire ne sera pas préalable mais parallèle au parcours de formation.

C'est le discours le plus simple, et c'est donc le plus fréquent, et nous l'avons notamment souvent entendu à propos de la démarche "histoires cueillies, histoires offertes" : comme nous sommes dans un centre de formation de base, on voit arriver là des gens qui, souvent, ont eu des vies difficiles (puisqu'ils n'ont pas pu accéder aux savoirs généralement considérés comme minima). Parfois, les traces de cette histoire, au mieux cicatrices, souvent blessures encore ouvertes, sont tellement douloureuses que la personne n'est *pas disponible* pour la formation : il faut d'abord passer par une phase de "remise en état" (une stagiaire nous parlait de "remise à niveau de soi"), avant de pouvoir espérer entamer et surtout réussir la formation. On est là dans une démarche très proche de celle des dispositifs d'insertion qui s'associent, en interne ou en externe, avec des ressources de soin psychologique.

Mais bien entendu cette logique n'est pas propre aux dispositifs d'insertion ou de formation de base : des vies difficiles, on en rencontre dans tous les groupes sociaux, et le problème peut être rencontré, et parfois pris en compte, à tous les niveaux de formation.

▪ **Une ressource à mobiliser**

La vision précédente a cependant une faiblesse : elle semble présupposer que, normalement, le désir et la capacité de se former existent spontanément chez chacun. A la limite, un individu sans histoire (ou sans histoires, dont l'histoire serait aussi banale que possible) voudrait et pourrait suivre une formation dans les meilleurs conditions.

On peut penser au contraire que pour suivre une formation, il faut être porté par un projet et par des ressources personnelles, et que ce projet comme ces ressources ne sont pas spontanés mais proviennent de la trajectoire antérieure de la personne : si je veux entrer en formation, ce n'est pas pour une raison générale et abstraite, c'est parce que ça fait sens *pour moi*, et d'une manière singulière, en fonction de ce que je suis, d'où je viens et où je vais. Et si je réussis en formation, c'est parce que je pourrai trouver en moi des expériences, émotionnelles, existentielles, collectives, tout autant que cognitives, à partir desquelles je pourrai faire place en moi aux savoirs qui me sont proposés. Travailler sur mon histoire, c'est dans ce cas à la fois aller à la recherche de ces éléments sur lesquels je pourrai m'appuyer pour me former, mais aussi les retravailler, pour les rendre plus lisibles, plus disponibles, parfois aussi plus subtils (en mettant par exemple en évidence mes ambivalences vis-à-vis de la formation).

Cette démarche ira de soi dans les pratiques liées à l'orientation et au projet : je vais aller chercher dans mon histoire les "bonnes raisons" qui pourraient me conduire à poursuivre ma route dans telle direction plutôt que telle autre, et je vais reconfigurer la vision que j'ai de mon passé pour la rendre plus favorable à la réussite de ce nouveau voyage. Mais il n'y a pas de raison que la même logique ne soit pas intégrée dans les dispositifs de formation proprement dits : si, par exemple, j'entreprend d'apprendre à lire, alors que je m'en suis plus ou moins bien passé jusqu'à présent et que je sais que ça va être difficile, il est important que je puisse savoir et dire la place qu'une telle démarche occupe dans ma trajectoire d'ensemble ; et même dans les plus élémentaires activités d'apprentissage de cette nouvelle compétence, je réussirai d'autant mieux que je pourrai faire le lien avec mon identité et mon histoire : tant qu'à faire des exercices d'écriture, pourquoi ne pas les faire sur un matériau tiré de mon expérience ?

Même les événements difficiles vécus par la personne peuvent, suite à un travail biographique, cesser d'être vécus uniquement comme des malheurs et des fardeaux (parfois venant alimenter par rationalisation la justification des difficultés présentes) et se transformer en ressources, non seulement grâce à ce qui a pu être appris spécifiquement dans chaque situation concrète, mais dans le processus même d'affrontement avec la difficulté : individuation (personne d'autre que moi n'a vécu exactement la même chose), capacité de dépassement, capacité de distanciation⁶⁰.

⁶⁰ On peut rapprocher cette idée du concept de *résilience* popularisé par Boris Cyrulnik, par exemple dans *Les vilains petits canards*, Paris, Odile Jacob, 2001.

2.2 L'histoire de vie comme processus de formation

Les deux visions précédentes ont en commun de maintenir l'extériorité du travail sur l'histoire de vie vis-à-vis de la formation : il s'agit bien de deux activités différentes, même si, dans l'hypothèse la plus avancée, la première peut fournir du matériau à la seconde.

Nous allons maintenant examiner une hypothèse plus forte : travailler sur son histoire de vie est une manière de se former. Pour l'instant, nous prendrons encore ce mot dans son sens étroit, d'accès aux savoirs et aux compétences ; plus loin, nous l'ouvrirons à l'idée de formation de la personne.

▪ Apprendre la vie

Tenons nous en, pour commencer, aux savoirs au sens le plus restreint du terme, comme capacités cognitives d'observer et de comprendre le réel. Dans de nombreux dispositifs de formation et pour de nombreux apprenants, une bonne partie des savoirs visés relèvent de l'observation et de la compréhension de la vie humaine. Certes, il est utile que je connaisse la grammaire et un peu de mathématiques ou d'informatique, et je peux parfois trouver une utilité à des savoirs biologiques et physiques, mais, pour l'essentiel, ce dont j'ai surtout besoin, c'est de comprendre ce qu'est un être humain, son expérience, sa relation avec les autres et avec les institutions, son rapport au travail, à l'argent, à son corps, au pouvoir, etc. Cela m'est utile comme citoyen, pour prendre ma place dans la vie sociale et politique, mais aussi dans ma profession, tant la plupart des métiers, et à tous les niveaux, comportent aujourd'hui une part humaine, sociale et relationnelle importante.

Pour acquérir ces savoirs relevant, pour faire court, des sciences humaines, je peux recourir à une pédagogie transmissive : apprendre les théories, lire les auteurs, acquérir les méthodologies de recherche. C'est une voie dont la difficulté est bien connue, dès lors qu'on n'a pas affaire à des étudiants se destinant à devenir des chercheurs professionnels : certes, je pourrai retenir quelques concepts et principes généraux, mais de là à être capable d'en faire quelque chose dans ma pratique, il y a un pas que bien peu réussiront à franchir.

Il y a pourtant une autre voie, car ces questions humaines et sociales, je les connais déjà par un bout : ma propre expérience de la vie et de la société. Pourquoi ne pas partir de là, de ce matériau qui évidemment "me parle", dont je soupçonne déjà un peu la richesse, que je vais découvrir encore davantage, pour tenter d'y voir plus clair et d'y comprendre quelque chose, avec l'appui d'outils conceptuels qui, cette fois, seront intégrés parce qu'ils viendront à point, pour répondre à des questions qui ont un sens pour moi ? Bien entendu, mon expérience à moi est singulière, un peu trop étroite ; mais comme la formation

se déroule en groupe, si les différents participants y exposent chacun leur propre vie, et croisent leurs regards sur l'ensemble du matériau ainsi réuni, on pourra aller très loin, y compris dans le sens de la décentration et de la mise à distance critique.

C'est par exemple le projet des séminaires *Roman familial et trajectoire sociale* de Vincent de Gaulejac, nommés *séminaires d'implication et de recherche* : implication, car il s'agit d'un travail sur soi, à visée de développement personnel, voire thérapeutique ; mais aussi recherche, car c'est aussi le lieu où l'on acquiert des concepts théoriques et où on les met collectivement à l'œuvre, pour se les approprier, les mettre à l'épreuve et les pousser plus loin⁶¹.

▪ **Nouvelles compétences**

Je l'ai déjà évoqué, le monde de la formation s'est ouvert peu à peu, et de plus en plus explicitement, à des objectifs de transformation des personnes qui ne relèvent plus des visées traditionnelles centrées sur les savoirs. On a parlé de "nouvelles compétences" ou de "compétences du troisième type" (après les savoirs théoriques et les savoir-faire), ou, plus classiquement et un peu étrangement, de "savoir être".

On a produit de nombreuses tentatives de définition générale et de classification de ces nouvelles compétences⁶². A titre de simple illustration, je citerai la liste suivante, tirée d'un livre de C. Levy-Leboyer⁶³ : *apprendre à apprendre, adapter son comportement à la situation, développer sa curiosité et se risquer à l'inconnu, savoir parler de soi, oser exprimer ses émotions, oser donner son opinion et se mettre en avant, accepter son image et accepter sa remise en cause par la reconnaissance de l'autre, classer et hiérarchiser ses besoins, se projeter et anticiper, donner du sens, etc.*

La caractéristique générale de ces nouveaux objets de formation est de sortir assez largement du cadre strict des capacités cognitives, pour s'ouvrir aux dimensions affectives, identitaires, relationnelles ou normatives. La pertinence de telles visées de formation, que ce soit dans une perspective civique ou professionnelle, est généralement intégrée par les professionnels de la

⁶¹ Dans le même esprit, dans ma propre pratique de formateur, lorsque je dois animer une formation théorique à la sociologie, à l'éthique, à l'histoire des Relations Humaines ou...aux histoires de vie, je pars systématiquement de fragments autobiographiques produits et partagés par les participants.

⁶² Une des études fondatrices sur le sujet a été due à Simone Aubrun et Roselyne Orofiamma, *Les compétences de troisième dimension*, CNAM, 1990 ; plus récemment, Elisabeth Charlon en a produit une synthèse assez complète : *Les nouvelles compétences dans les pratiques de formation en région Nord-Pas-de-Calais*, C2RP, Lille, 1997.

⁶³ *La gestion des compétences*, Editions d'organisation, 1996, cité par E. Charlon, op. cit, p 37-38.

formation. Par contre, ils sont souvent fortement démunis quant aux méthodes à employer : *comment donc* peut-on "apprendre" l'autonomie, la créativité, l'attitude négociatrice, le respect d'autrui, etc ? Certainement pas par les méthodes traditionnelles, par transmission ou exercices à corriger. Se sont alors développées de nombreuses expérimentations, empruntant évidemment aux ressources du passé, dans des domaines voisins de celui de la formation comme l'éducation populaire, les pratiques artistiques, la dynamique des groupes, les psychothérapies, etc.

Il semble assez clair que le travail sur les histoire de vie pourrait constituer une autre de ces ressources : revenir sur ce qu'a été notre histoire, dans toutes ses dimensions, c'est à la fois aller à la recherche des ressources sur lesquelles je pourrai bâtir lesdites compétences (qui ne sont pas forcément si nouvelles pour moi), et donner un sens réellement intégré à ces nouvelles acquisitions. Par ailleurs, le processus même de travail sur l'histoire (exploration du souvenir, partage inter-individuel ou en groupe, écoute des histoires des autres, écriture) sera lui-même porteur d'effets de formation.

Mais peut-être jugera-t-on qu'on se situe ici à l'extrême limite de ce qu'on peut continuer à appeler de la formation. Franchissons donc le pas.

3. PAR DELA LA FORMATION ET LA THERAPIE

Dans les schémas ébauchés plus haut, j'ai prudemment marqué le cercle central d'un point d'interrogation. Je m'en suis tenu à ce moment là à la mention d'une simple hypothèse : n'existerait-il pas des visées de transformation de la personne qui pourraient être celles du travail sur les histoires de vie, et qui ne relèveraient ni de la formation, même élargie aux "nouvelles compétences", ni de la thérapie, même élargie au "développement personnel". En fait, du point de vue de l'observation empirique, les choses sont à la fois plus claires et plus embrouillées : il est assez flagrant que, au cœur même des activités de formation, même "classiques" et au cœur même des activités de thérapie, même "proprement dites", on se réfère à des visées qui ne semblent pas correspondre à la définition canonique de ces deux champs. Dans les deux cas, c'est avec le début du 20^{ème} siècle que les choses deviennent particulièrement visibles :

- avec la création de l'instruction publique, qui assigne aux instituteurs une mission qui va bien au delà de la simple transmission des connaissances, même élargies : il s'agit bien de forger un homme nouveau, l'individu démocratique et républicain (et patriote), de lui forger un sens éthique, des capacités d'autonomie, etc.

- avec l'apparition de la psychanalyse, qui commence à regarder avec méfiance l'idée que sa tâche s'identifierait à celle des anciens guérisseurs, en simplement plus efficace : ce qui est proposé à l'analysant, c'est une aventure de découverte personnelle de laquelle, selon certains, la guérison surgira seulement "par surcroît".

Les thèmes que je vais aborder maintenant auraient donc pu l'être dans les sections précédentes, comme des visées qui sont *aussi* présentes dans bon nombre d'activités thérapeutiques ou formatives. Mais il aurait alors fallu redire deux fois la même chose, en deux endroits différents. Faudrait-il alors considérer que nous avons affaire à un espace de recouvrement entre les deux domaines, à des aspects qui seraient à *la fois* de la formation et de la thérapie ?

Il me semble que cette schématisation présenterait deux inconvénients :

- elle pourrait conduire à sous-estimer combien les domaines sont réellement *différents* de ceux que désignent, depuis que ces mots existent, les termes "formation" (ou "instruction") et "psychothérapie" : il s'agit bien de parler d'*autre chose* ;
- elle pourrait conduire à importer dans notre représentation de ce champ, les connotations qui sont si fortement attachées au deux univers de départ : ce dont nous allons parler maintenant ne comporte ni la dimension dramatique, relevant du sacré négatif, qu'évoque inévitablement le terme de "psy" et de "thérapie" (le spectre de la folie ne hante pas ces lieux) ; ni la dimension héroïque d'accès à un bien suprême universel, Savoir, Science, Vérité.

C'est pourquoi je préfère situer cet ensemble de visées *en dehors* de la formation et de la thérapie, et peut-être est-ce le champ où l'approche par l'histoire de vie peut le mieux affirmer sa spécificité. Bien entendu, c'est juste un choix d'exposition, et ça ne change rien au fond. Quant au contenu, il peut être décrit sous des angles différents, dont il n'est pas toujours facile de savoir s'il constituent des réalités différentes et complémentaires, ou diverses facettes d'un même processus de formation de la personne. Je me contenterai de les énumérer rapidement.

3.1 Identité

La première idée est assez courante : travailler sur son histoire, et celle des personnes qu'on a croisé ou qui nous ont précédés, c'est une occasion de chercher qui on est, de travailler à son propre "bricolage identitaire"⁶⁴.

64 Alex Lainé, op. cit., p 237-252.

On le sait, dans la société contemporaine, de plus en plus désinstitutionnalisée, complexe, mobile et individualiste, l'identité personnelle est devenue un problème crucial⁶⁵ : si je cherche qui je suis, ce qui fait l'unité de mon être et sa continuité, ce par quoi je me distingue des autres et en même temps leur appartient, je ne peux plus trouver les réponses, oppressives mais stables, que pouvait apporter la société traditionnelle. Je ne peux pas me contenter de souligner mon appartenance à un groupe, ma place dans une structure, ma fonction dans une mécanique collective.

Dans de telles conditions, le *récit* deviendra un accessoire essentiel de la construction identitaire, pour lequel Paul Ricoeur forgera le concept d'*identité narrative*⁶⁶. Nous nous appuyons d'une part sur les récits qui nous sont apportés par la société : mythes, contes, récits historiques plus ou moins légendaires, littérature, dont les personnages deviennent des figures d'identification, positive ou négative ; et d'autre part sur le récit de notre propre vie, sous forme d'une structure d'ensemble, mais aussi par une activité incessante de production de fragments autobiographiques limités à telle époque ou à tel domaine de vie. Les deux types de récits vont en permanence se croiser : en me racontant, je reprends des figures narratives (personnages, relations, actes significatifs, types de trajectoires) que j'ai trouvées dans les récits entendus, et j'en produis de nouvelles qui vont pouvoir être reprises par d'autres.

Dans un travail d'histoires de vie en formation, notamment en groupe, cette activité sera systématisée : des supports de récit seront proposés, l'auditoire apportera son éclairage, c'est-à-dire proposera des variantes au récit, les différentes histoires seront placées côte à côte et mises en résonance, et feront éventuellement l'objet d'une stabilisation, par exemple sous forme d'un écrit.

Il faut noter que, dans cette perspective, on privilégie une vision du langage et du récit qui n'est pas essentiellement réaliste : bien entendu, le récit doit respecter les faits tels qu'ils sont connus, mais, à l'intérieur de cette contrainte, on insiste sur la dimension *créative* ou *performative*⁶⁷ : le récit ne *restitue* pas la réalité de la vie, il ne se contente même pas de l'*éclairer* comme pourrait le faire une analyse scientifique, il *crée, fait exister* des personnages et l'intrigue qui les relie.

⁶⁵ En plus du chapitre de Lainé cité ci-dessus, qui constitue une bonne introduction au problème, on pourra se reporter à Claude Dubar, *La crise des identités. Interprétation d'une mutation*, Paris, PUF, 2001 et Jean-Claude Kauffmann, *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Paris, Nathan, 2004.

⁶⁶ Paul Ricoeur, *Temps et récit*, Paris, PUF, 3 tomes, 1983; *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990 ; M Gilbert, *L'identité narrative*, Paris, Labor et Fides, 2001.

⁶⁷ Ce terme, créé par le philosophe américain John Austin, *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil, 1970, est maintenant courant en linguistique et philosophie du langage. Il désigne la capacité du langage à *faire exister* ce qu'il semble simplement décrire.

On retrouvera la même problématique pour un thème qui me semble relever de la même dynamique que le bricolage identitaire : celui du *sens*. Travailler sur son histoire, dit-on très souvent, va permettre de lui donner du sens. Là encore, on se défiera d'une vision trop réaliste de la démarche : ma vie aurait un sens, que j'ignore, et le but serait de le trouver. Il est peu probable que ma vie ait un sens en elle-même (elle n'en a pas, ou elle en a plusieurs), mais j'ai besoin de lui en *donner* un, si possible par moi-même, et si possible un sens qui m'aide à faire face à mon présent, et que je pourrai réviser quand ma situation changera.

3.2 Ethique

"*Comment doit-on vivre ?*" : telle est, selon Socrate, la question éthique. Là encore, c'est une question bien embarrassante pour l'individu moderne. Nous avons un problème avec le "doit", dans une société dont la norme centrale est... qu'il ne faut pas de norme (ce qui se traduit concrètement par une profusion de normes souvent écrasantes et incohérentes entre elles), et avec le "on" qui semble porter atteinte à notre dignité d'être singulier. "Comment veux-je vivre ?" nous irait peut-être mieux, mais ce serait dénier deux des dimensions pourtant les plus structurantes de l'expérience humaine :

- comme le montrent les innombrables paradoxes en la matière ("il est interdit d'interdire", "il ne faut pas dire "il faut"...), nous ne pouvons pas échapper à la nécessité de formuler des jugements sur la valeur des actes posés par nous ou par les autres, et nous avons notamment besoin de pouvoir nous dire que notre vie est une "bonne" vie ;
- nous partageons tous intimement, même si c'est parfois confusément, le principe d'universalité des maximes morales, que Kant n'a fait que codifier ("Agis de telle façon que la maxime de ta volonté puisse servir à la fois en chaque cas comme principe d'une législation universelle") : si c'est bien pour moi, ça doit pouvoir être bien pour les autres.

Il va donc falloir nous débrouiller, chacun à notre manière, avec ces contradictions : répondre à notre besoin d'orientation normative, sans retomber dans des formes étroites et oppressives de moralisme ; tendre vers l'idéal de l'éthique universelle, sans nier la diversité des chemins individuels, et tout cela par nos propres moyens et à partir de notre propre expérience (les solutions hétéronomes, comme la "direction de conscience" d'autrefois, n'ont pas disparues, mais n'ont plus guère droit de Cité).

Pour accompagner l'individu dans la construction de sa propre éthique, un cadre collectif, le plus souvent dans une communauté réduite, peut être un support précieux. C'est d'abord la famille, qui reste le cadre essentiel de cette construction. Mais on sait aussi qu'elle a ses limites, liées à la fois à son étroitesse et à sa fragilisation croissante, et que les amis, autre ressource

précieuse, ne suffisent pas toujours. C'est pourquoi se sont parallèlement développées des structures où l'adulte pourra poursuivre la recherche de son propre chemin éthique. C'est ce que, dès le 5^{ème} siècle avant JC, proposent les sectes philosophiques grecques : pythagoriciens, platoniciens, stoïciens et surtout épicuriens. A l'époque moderne on en retrouvera des équivalents avec les pratiques d'examen de soi développés par le christianisme, notamment dans sa version protestante, mais aussi par la franc-maçonnerie.

J'ai déjà noté la continuité entre ces pratiques et l'explosion des activités biographiques dans la dernière modernité. Raconter sa vie, c'est une manière de l'examiner, ou de la donner à examiner aux autres, de manière à voir et faire voir en quoi elle a été bonne (éthiquement satisfaisante), et en quoi elle pourrait être "réformée" pour me satisfaire davantage. C'est aussi examiner celle des autres personnages qui ont croisé mon chemin, pour affûter encore ma capacité de compréhension et de jugement éthique, pour disposer de modèles et de contre-modèles qui pourraient m'inspirer et me motiver⁶⁸.

3.3 Historicité

Notre pratique spontanée du récit de vie est marquée par l'omniprésence du schéma explicatif causal : derrière chaque "ça s'est passé *comme ça*" se cache volontiers un "*c'est pour ça* que ça s'est passé ainsi". Les explications peuvent être de divers ordres...

- archéologique : tel événement plus ancien explique tel événement ultérieur, (c'est par exemple le schéma classique de l'origine traumatique des névroses, ou le succès contemporain des explications par transmission inter-générationnelle, ou encore du thème de la maltraitance infantile) ;
- structurelle : c'est le contexte dans lequel se trouvait l'individu, la société et l'époque à laquelle il appartenait, la place qu'il y occupait, les institutions qui l'on formé, etc. qui expliquent ce qu'il est devenu (c'est le schéma favori des sociologues classiques, par exemple pour éclairer la trajectoire scolaire à partir de la position sociale des parents) ;
- processuelle : on reconstitue les "bonnes raisons", ou les "dispositions" qui ont pu conduire à faire tel choix (plus ou moins délibéré, plus ou moins conscient) à telle ou telle étape⁶⁹.

⁶⁸ La fonction éthique de récita été particulièrement analysée par Mac Intyre, *Après la vertu*, Paris, PUF, 1997, notamment p 199 sq.

⁶⁹ J'emprunte cette classification des schèmes d'explication autobiographique à F. de Coninck et F. Godard, *L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation. Les formes temporelles de la causalité*, Revue française de sociologie, 31(1), 1990, p 23-51. Le concept de "bonnes raisons" renvoie à la conception élargie de la rationalité développée par René Boudon, par exemple dans *L'idéologie*, Paris, Fayard, 1986, p 53-81.

La vision sous-jacente à ces explications causales est, par définition, déterministe : le cours de la vie est *déterminé* par une combinaison d'événements antérieurs, de conditions structurelles et de processus de décision rationnels. Cette vision heurte bien évidemment notre attachement à l'idée de liberté personnelle, y compris dans ses implications identitaires et éthiques : qui suis-je, si je ne suis que le produit de chaînes causales qui aboutissent à moi sans que j'y puisse rien ? Comment puis-je être éthiquement responsable, si je ne fais que subir les influences qui ont déterminé ce que je suis et donc ce que je fais ?

Pourtant, il est difficilement contestable que ces influences et ces chaînes causales existent. Et si elles existent et que je refuse de le voir, c'est évidemment la meilleure manière de tourner le dos à ma liberté réelle : je ne serai qu'un pantin qui ignore les fils qui le manipulent.

La pratique des histoires de vie repose au contraire sur l'hypothèse dite d'*historicité*⁷⁰. Ce terme, issu du vocabulaire philosophique, notamment des philosophies de l'existence (de Hegel à Heidegger), désigne d'abord la prise de conscience et l'acceptation de notre condition d'êtres historiques, donc définis (et non infinis), relatifs (et non absolus), déterminés (et non libres) : c'est un des aspects de la *finitude* humaine. Mais, grâce aux capacités réflexives du langage humain va pouvoir s'engager un travail d'interprétation (on parle de *cercle herméneutique*) qui me permettra de mettre à distance cette finitude, de reconquérir, en quelque sorte, une capacité de maîtrise de mon propre destin, toujours nécessairement limitée et à reconquérir indéfiniment. Vincent de Gaulejac résume cette perspective par une phrase souvent citée : "l'individu est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet", qui fait échos à Sartre : "l'important n'est pas ce qu'on a fait de moi mais ce que je fais de ce qu'on a fait de moi".

3.4 Histoire individuelle, histoire collective, universalité

Je l'ai déjà très souvent évoqué, notre rapport à notre propre histoire de vie porte la marque d'une caractéristique originale de la civilisation qui est la nôtre : l'individualisme. Rappelons qu'il ne s'agit pas du sens courant de ce mot, plus ou moins synonyme d'égoïsme : être individualiste, au sens politique ou éthique du terme, c'est considérer que, dans tous les domaines de l'existence, la priorité doit être donnée à l'individu, à la possibilité qui lui est donnée de conduire sa propre vie comme il le souhaite. Ce n'est pas de l'égoïsme, ne serait-ce parce que cette affirmation vaut pour *tous* les individus, et pas

⁷⁰ Sur ce thème, voir l'excellente synthèse rédigée par Hans Georg Gadamer pour l'*Encyclopédie Universalis*.

seulement moi, et que donc s'impose à moi le respect des droits de tous les autres.

L'individualisme, en tant que tel, est difficile à remettre en cause, tant ses valeurs nous imprègnent en profondeur, nous constituent. Pourtant, il est indéniable qu'il comporte un prix, ou qu'il se heurte à des limites :

- limites psychologiques : l'accès à l'individualité au sens moderne se paie de "difficultés d'être soi" qui peuvent éclairer une bonne partie de la psychopathologie contemporaine, qu'il s'agisse de pathologie franche, diagnostiquée comme telle, ou de diverses formes de comportements problématiques comme la violence, les consommations de substances psychotropes ou les conduites à risque ;
- limites politiques : il n'est pas sûr que la logique individualiste poussée jusqu'au bout soit compatible avec le maintien de l'existence d'une société qui la rendrait possible ("pour laisser à chacun une sphère privée de décision et de choix, encore faut-il que tous ou la plupart veuillent vivre ensemble et reconnaissant un même système d'idées comme vrai. [...] *Avant que la société puisse être libre, il faut qu'elle soit*⁷¹")
- limites anthropologiques : il n'est même pas sûr que la constitution de l'espèce humaine soit réellement compatible avec la construction d'un être qui serait conforme au modèle abstrait de l'individu, totalement détaché de liens *forts* (c'est-à-dire échappant à sa volonté) avec les autres ou les groupes⁷².

A première vue, le travail sur l'histoire de vie pourrait sembler participer du mouvement vers l'individualisation croissante : chacun se centre sur lui-même, se "regarde le nombril", pourraient dire les moralistes. On a souvent ainsi stigmatisé le succès contemporain des autobiographies littéraires, ou la vogue des journaux intimes, comme des "passions narcissiques" : "et moi, et moi, et moi", semble être le mot d'ordre général.

- Dans la pratique, il n'en est rien. Travailler sur son histoire, c'est souvent au contraire une manière de *relativiser* la vision individualiste de notre propre expérience, parce que l'histoire de notre vie va rencontrer inévitablement :
- d'autres histoires individuelles, dont elle est indissociable : celle de nos parents ou ascendants plus lointains, des autres membres de notre famille, des personnages qui ont croisé ou accompagné notre trajectoire.

⁷¹ Raymond Aron, *Études politiques*, Paris, Gallimard, 1994, p 211.

⁷² La littérature sur les charges et les limites de l'individualisme est très abondante. En plus des travaux déjà cités d'Ehrenberg, Dubar et Kauffmann, on peut mentionner : Marcel Gauchet, *Psychologie contemporaine*, dans *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, 2002 ; Tobie Nathan, *Fier de n'avoir ni pays ni amis quelle sottise c'était*, Paris, La pensée sauvage, 1993 ; Berten, Da Silveira et Pourtois, *Libéraux et communautariens*, Paris, PUF, 1997.

Pas de meilleure manière de prendre la mesure de notre *dépendance* essentielle : sans ces gens là, nous ne serions pas ce que nous sommes (et cela se traduit souvent dans la pratique par des expressions de gratitude ou d'hommage) ;

- les histoires des autres participants au même travail biographique : je vais entendre dans le même groupe d'autres gens raconter leur histoire avant ou après moi, je vais lire les récits de vie d'autres personnes. Inévitablement vont naître des résonances entre ces histoires, qui me feront découvrir à quel point *nous ne sommes pas seuls*, et combien c'est important ;
- toutes ces histoires individuelles vont rencontrer aussi la "grande histoire", celle des collectifs, des nations, des guerres et des luttes sociales, des événements politiques, des migrations, acculturations, bouleversements inter-générationnels : là encore, cela aidera l'individu à sortir de son splendide isolement, parfois si lourd à porter.

Ainsi, paradoxalement, travailler sur sa propre vie conduit à s'ouvrir aux autres, aux collectifs et, par un mouvement de prolongation spontané du mouvement de décentration, à l'universalité.

*
* * *

La démarche "histoires cueillies, histoires offertes" est une démarche de travail sur les histoires de vie. On peut donc lui attribuer tous les effets potentiels qui viennent d'être évoqués :

- *effets curatifs d'apaisement de la souffrance personnelle, par le jeu des évacuations, des appropriations, des aveux, des dénonciations et de la valorisation sociale ;*
- *effets de formation, indirects en rendant la personne davantage disponible pour ses apprentissages, ou directs en permettant un accès à des savoirs socialement utiles ;*
- *effets de construction de soi, sur le plan de l'identité, du perfectionnement éthique, du pouvoir sur son propre destin et du lien aux autres.*

CHAPITRE 4 :

UN APERÇU SUR LES EFFETS

La commande qui m'a été passée ne relevait pas de l'évaluation : il ne s'agissait pas de porter une appréciation sur la qualité de la démarche, mais seulement de la mettre en forme et de proposer des clefs de compréhension. Il est cependant difficile d'échapper à au moins une question évaluative : qu'est-ce que ça apporte, de faire tout ça ?

1. L'APPORT POUR LES INTERVIEWES

Le principale interrogation porte bien entendu sur les conséquences de la démarche sur les personnes qui ont accepté de raconter leur histoire et qui ont reçu en retour écoute, texte et mise en représentation.

Catherine Carpentier, pour Laisse Ton Empreinte, avait déjà travaillé à une formalisation des effets attendus, autour de trois axes :

- *"Effet cathartique* : mettre son histoire à distance, se libérer... et ainsi prendre conscience de ce que l'on porte, sortir de la confusion, mettre son vécu à distance et sortir des projections ;
- *"Fonctions cognitive et structurante* : mettre du sens, permet une réappropriation de son histoire, un dépassement de son passé, de son histoire, de soi ce qui entraîne un soulagement, une délivrance, une prise de confiance en soi, la restauration de l'estime de soi, aide au travail de deuil de certains aspects de son histoire qui empêchaient d'avancer, confère le sentiment de se sentir en accord avec soi-même ;
- *"Fonction énergétique* : prise de conscience de son potentiel, capacités à rebondir, création d'une dynamique en termes de projet (clarification de certains projets, aide à la prise de décision, création d'une dynamique à partir de cette expérience) : envie d'écrire son histoire, de continuer à défricher, de rencontrer autrement des membres de sa famille pour comprendre, pour continuer à avancer, pour modifier positivement certaines relations."

Qu'en est-il *en fait* pour les treize personnes qui ont été écoutées au cours de cette année expérimentale ? Pour recueillir des informations à ce sujet, j'ai rencontré, quelques semaines ou quelques mois après la fin des opérations,

cinq de ces personnes, à qui j'ai demandé de raconter la manière dont s'était déroulée pour eux la démarche, comment elles l'avaient vécue, et où elles en étaient à présent. Il faut noter que ces rencontres se sont déroulées assez tôt, quelques semaines seulement après la fin du processus : nous manquons un peu de recul pour pouvoir porter une appréciation fiable.

Les échos ainsi recueillis sont très fortement positifs.

Parmi les apports les plus souvent cités (pratiquement par toutes les personnes rencontrées) on peut citer :

- un effet de soulagement : j'avais tout ça sur le cœur et je le gardais pour moi, c'est moins lourd maintenant que j'ai pu le partager ;
- un effet de reconnaissance et de revalorisation : j'avais honte de certains aspects de mon histoire, maintenant je l'assume mieux, et même parfois j'ai une part de fierté ;
- un effet sur les liens sociaux : le partage de l'histoire permet de nouvelles rencontres, ou une évolution des liens avec les relations antérieures.

Contrairement à ce qu'avaient massivement fait apparaître les précédentes évaluations des interventions de Laisse Ton Empreinte, il est par contre plus rare que soient mentionnés des effets cognitifs (j'ai mieux compris tel ou tel aspect de mon histoire). Je n'ai pas non plus recueilli beaucoup d'échos en termes de facilitation du processus de formation ; mais il est vrai que de tels effets sont le plus souvent indirects et peuvent échapper à la conscience des individus concernés.

Il est difficile d'aller plus loin sur un plan général : chaque histoire de vie est singulière, et chaque "application" de la démarche a été différente. C'est pourquoi nous poursuivons sous forme de quelques rapides "études de cas".

1.1 Jean-Serge

L'enfance de Jean-Serge a été très singulière : très jeune, il est devenu un "Nanga", collaborateur du "grand Bagavan" dans un numéro d'illusionnisme et de contorsion, dont sa mère était l'assistante. Vie "scintillante", "dans la lumière des projecteurs [...] marquée d'honneurs, de distinctions et d'articles dans les journaux"⁷³. Mais la médaille a son revers : le couple de ses parents éclate, la discipline de travail est rude, et surtout, pendant qu'il passe toutes ses journées en entraînements et en représentations, Jean-Serge ne va pas à

⁷³ Cette typographie sera utilisée dans l'ensemble de ce document pour reprendre des passages des textes écrits par les cueilleurs-offreurs à l'attention des narrateurs.

l'école, il n'apprendra pas à lire et à écrire. Et comme beaucoup d'autres, il passera toute sa vie à tenter de cacher cette lacune, "mais c'était dur".

C'est à plus de 50 ans, après une carrière d'ouvrier peintre et alors qu'il se trouve privé d'emploi, qu'il viendra au centre de Tourcoing pour acquérir enfin ces savoirs de base. Son histoire, en général, il en parle peu autour de lui mais, mis en confiance par la qualité des relations dans le centre, il se livre partiellement à une de ses formatrices et à une responsable de formation. Ce qui fait que quand *Laisse Ton empreinte* commencera ses interventions, il sera un de ceux à qui on pensera immédiatement à le proposer. Mais à l'époque, il décline : "je n'étais pas très chaud, j'étais un peu gêné, j'ai dit "on verra"". Mais quand, un an plus tard, on vient présenter dans son groupe de formation la nouvelle démarche, il se laisse tenter.

Il rencontre donc deux membres du groupe, pour un premier entretien. "C'était bizarre, ça ne voulait pas sortir [...] J'avais les boules, ça me faisait mal, ça m'angoissait". Peu à peu, il se confie, mais il ressent un malaise : il craint que les intervieweuses ne le croient pas, "j'ai senti qu'elles n'étaient pas sûres d'elles, qu'elles m'écoutaient comme si ce n'était pas réel". Alors, à la rencontre suivante, il ramène le cahier où sa mère, à l'époque, avait collectionné les coupures de presse se rapportant au spectacle.

A cette deuxième rencontre, lui est proposée une première version du texte. Celui-ci, sous une forme poétique rythmée, met surtout l'accent sur la souffrance de l'enfant "*Elle n'était pas facile la vie du petit Jean-Serge*", sur son ressentiment persistant à l'égard de "Bagavan", et se termine sur une note positive : "*Jean Serge suit la route qu'il a choisi / Il a appris à lire et à écrire / Il retournera dans le sud qui lui a laissé tant de bons souvenirs*" et par un dernière évocation du vécu de l'enfant et de son précieux "nounours".

Ce moment de lecture a été pour Jean-Serge le plus bouleversant émotionnellement : "c'était bien tourné... c'était réel... c'était fort... je ne l'aurai pas raconté comme ça". A de nombreuses reprises revient la même expression : "j'étais soulagé". Cette émotion sera relancée lors des étapes suivantes : la découverte du travail du photographe ("c'était superbe"), la recherche des objets (le cahier de coupures de presse, une photo d'époque en tenue de scène, l'ours en peluche) et l'exposition des valises, où il rencontre les autres personnes interviewées et quelques visiteurs. Vis-à-vis de la dernière réunion publique, le vécu de Jean-Serge est cependant un peu mitigé : il craint le regard des inconnus qui sont venus en spectateurs et n'ont rien exprimé. "Certains me disent "c'est émouvant", mais les autres, je ne sais pas s'ils ont écouté, s'ils ont compris, on dirait qu'ils s'en fichent".

Cette expérience a aussi eu un impact sur ses relations au sein du centre : il a eu des discussions avec d'autres personnes interviewées, et a même noué une amitié avec l'un d'eux ; sa relation a aussi changé avec les autres participants

de son groupe de formation : "ils ont été surpris de me découvrir autrement, ça m'a rapproché de certaines personnes". Il en a même encouragé certains à vivre la même expérience.

Aujourd'hui, la relation de Jean-Serge à son histoire reste marquée par une certaine ambivalence. D'un côté, c'est encore un vécu très difficile : le CD, "j'évite de l'écouter, parce que ça m'angoisse". Mais de l'autre, le cadre est accroché au mur de la salle à manger, et le reste est rangé dans un placard "mais jamais bien loin, c'est pas dans un oubli". Plusieurs fois, Jean-Serge les a partagés avec des amis : "ils savaient un peu, mais c'est plus prenant raconté comme ça ; ils ont tous la larme à l'œil". Au total, dit-il, "ça m'angoisse beaucoup moins qu'avant".

Lorsqu'on lui demande son propre bilan de tout cela, Jean-Serge insiste surtout sur les conséquences de ce qu'il a vécu en matière de scolarisation et de non accès à l'écrit. Cela lui permet de donner sens à sa situation, d'apaiser la honte qu'il a ressentie toute sa vie, et d'interroger la responsabilité des autres, non seulement du principal fautif à ses yeux ("j'ai la haine, je lui en veux d'avoir foutu ma vie en l'air"), mais aussi de tout l'entourage, "que personne ne disait rien que je n'allais pas à l'école".

1.2 Véronique

Véronique est née au Sénégal, et toute son enfance a été marquée par la faim : *la Faim impitoyable s'impose dans chaque famille. Elle se glisse sournoisement dans les cases et y reste parfois jusqu'à la récolte suivante. Personne ne parvient à la déloger.* Très jeune, elle part pour Dakar où elle travaille comme domestique pendant quelques années. Elle y rencontre un Européen, avec lequel elle se marie, puis elle vient en France. Récemment, elle a entamé une formation aux savoirs de base à Tourcoing : c'est sa première expérience de "l'école". Parallèlement, elle mène de nombreuses activités de solidarité avec l'Afrique, notamment par le biais d'une association dont elle est présidente.

Véronique avait avec son histoire un rapport difficile, fortement marqué par la honte. Par exemple, elle raconte que lorsqu'elle avait dit dans son groupe de Français qu'elle avait été femme de ménage à l'âge de 10 ans "les gens étaient effarés, ils trouvaient ça honteux, ils me jugeaient". Plus généralement, elle pense qu'"on m'a regardé comme de la merde". Elle éprouve aussi un sentiment d'incommunicabilité : "les gens ne pouvaient pas imaginer ce que j'avais vécu". Elle avait déjà pensé qu'on pourrait faire de son histoire un petit livre, rédigé par quelqu'un à qui elle se raconterait ("c'était mon rêve").

Dès 2000, sur les encouragements d'un ami, elle a participé à l'atelier *Jardiniers de la mémoire*, non sans avoir du vaincre une forte réticence : "j'avais peur de parler, mais une fois que j'ai commencé, ça venait tout seul". La

nouvelle démarche qui lui est proposée en 2003 se situe pour elle dans le prolongement de cette première expérience. A nouveau, elle dit avoir eu peur du jugement des autres, mais avoir été rapidement mise en confiance par les deux intervieweuses. Elle dit aussi avoir beaucoup pleuré à chaque rencontre, et en avoir été soulagée.

Le texte qui lui est finalement offert est relativement long, et prend une forme narrative assez classique, avec une personnification appuyée du personnage de la faim (c'est Véronique elle-même qui a demandé qu'on renforce cet aspect, qu'on en fasse personnage encore plus méchant) : *La Faim est un être féroce qui se nourrit du malheur et de la douleur des hommes. La Faim rend malade, donne mal au ventre, pousse au désespoir. Elle rabaisse l'être humain au rang d'animal, réduit à manger de l'herbe bouillie.*

Il souligne également la force de Véronique dans son combat pour elle-même mais aussi pour sa communauté : *La Faim, persuadée d'avoir le champ libre, ne se doute pas qu'elle a fait naître en Véronique un profond sentiment de révolte et fait germer dans son âme, une incroyable force. [...] La Faim se moque de cette femme étrange qui ne veut pas se plier à la fatalité, qui se sent investie d'une mission, qui cherche à l'évincer. [...] Depuis, Véronique s'applique sans relâche à tisser des liens entre la France et le Sénégal. Elle multiplie les rencontres et les projets, construit des passerelles entre les deux continents. Le nombre de ses alliés contre la Faim ne cesse de croître. La Faim tremble de rage à l'idée de perdre ses privilèges et son pouvoir. Pourtant, petit à petit, Véronique gagne du terrain, la Faim recule. Rien ne peut rendre Véronique plus heureuse !*

Véronique voit bien la différence entre cette démarche et celle, déjà bien appréciée, des *Jardiniers de la mémoire*, entre un texte qui était la simple transcription fidèle de ses propos et une écriture travaillée qui "met en valeur" ses paroles.

Elle a été également très touchée par la mise en forme finale, par exemple par l'impression de son histoire sur tissu, mais surtout par l'enregistrement sonore qui lui a été remis : "il est toujours dans le lecteur de CD, je peux l'écouter quand je veux, le matin, en me réveillant, si j'ai un peu d'angoisse, si j'ai un peu de chagrin, ça me donne de la force". Elle a aussi ramené cet enregistrement dans le groupe de Français où elle s'était sentie jugée pour son passé d'enfant domestique, "la fille qui m'avait jugée m'a embrassée, elle avait compris". Le montage produit par Philippe Martini (qui associe les photos d'elle et des objets qu'elle a ramenés avec des vues du Sénégal et l'image d'un ange) figure en bonne place dans son salon.

Véronique a été conduite à une réévaluation globale de son expérience de vie : "tu imagines, j'ai passé tout ça, vois ta vie maintenant. J'aurais jamais cru que

je pourrais vivre tout ça", et elle précise que cela passe nécessairement par la reconnaissance des autres "c'est différent de simplement se souvenir".

L'expérience a eu aussi un impact sur ses relations avec les autres, notamment, au sein du centre de formation, avec ceux qui ont découvert son histoire : "il y a des gens avec qui je n'avais jamais parlé ; maintenant, quand elle me croisent, elles m'embrassent". Il lui arrive également de les encourager à tenter la même expérience : "sinon, tu vas le garder jusque quand ? Si tu le sors, ta tête est vidée".

Globalement, elle trouve que "c'était génial ; si c'était à refaire, je le ferais"... et d'ailleurs elle profite de l'entretien avec moi pour aborder déjà d'autres aspects de sa vie (sa relation importante avec son frère, sa rancune envers certains membres de sa famille qui ne l'ont pas accueillie quand elle était dans le besoin, sa gratitude pour les inconnus qui l'ont aidée)...

1.3 Nathalie

Nathalie est née dans une famille très nombreuse, et toute son enfance a été marquée par ce contexte familial omniprésent, peut-être surprotecteur : *Considérée comme la petite, elle est celle que les frères protègent. Protègent ?*

Sophia⁷⁴ manque bien souvent d'air, avec ces frères si proches, si présents : impossible de ne pas être avec eux, même sous la couette où ils se retrouvent 4 à 5. Quant à sa vie adulte, elle a été marquée par des histoires amoureuses très riches, mais qui se sont mal terminées. Nathalie en est ressortie marquée, méfiante vis-à-vis de la vie en général, et des hommes en particulier : "j'étais très secrète, je ne faisais plus confiance... Je ne pouvais pas parler à un homme, et plus généralement avec les gens".

Par contre, Nathalie est une passionnée de l'écrit : c'est pour elle un véritable plaisir, et cela fait longtemps qu'elle envisage d'écrire un livre sur sa vie. C'est ainsi qu'elle en est venue à participer à l'atelier *Jeux d'écriture* au CUEEP de Tourcoing, et c'est là qu'on lui a parlé de la nouvelle expérience.

Elle s'est tout de suite sentie bien avec ses deux interlocutrices : "j'ai su que ça allait coller". Pourtant, l'expérience n'a pas été facile : "c'était très dur, tout se bousculait, j'ai craqué, j'ai continué".

Dans les jours qui ont suivi ce premier entretien, Nathalie est mal à l'aise, elle est troublée par le passé ainsi "remué", elle craint d'avoir été confuse, elle a peur aussi d'être jugée, elle craint de faire du mal aux personnes dont elle a

⁷⁴ Dans un premier temps, Nathalie n'avait pas souhaité que son véritable prénom apparaisse dans le texte, et elle avait convenu avec les cueilleurs de ce pseudonyme. A la fin du processus, elle a toutefois choisi de lever cet anonymat, et une nouvelle version du texte a été produite.

parlé, en particulier ses compagnons ; elle hésite à continuer. "Mais je me suis dit : "faut que j'avance"". Elle demande à apparaître dans les textes sous un pseudonyme, qu'elle choisira, essentiellement de manière à préserver les autres personnages de son histoire. Ce n'est qu'à la fin du processus que, mise en confiance, elle acceptera à nouveau d'apparaître sous sa véritable identité.

A la seconde rencontre elle prend connaissance du texte qui lui est proposé, où elle apparaît comme une *amazone* : *yeux de velours encadrés par une chevelure de lionne, corps svelte et bien ancré, tenue simple mais séduisante, elle ressemble à ces amazones, guerrières redoutées, mais néanmoins douces et sensuelles.[...] Sophia c'est la guerrière, la sauvage, la solitaire. Pourtant derrière son armure, pointe une douce et fragile féminité.*

Nathalie est troublée de découvrir "comment elles me voyaient", elle est surprise par l'image de l'amazone, mais elle s'y reconnaît ("c'était bien ma personnalité"), transfigurée par l'écriture : "j'ai trouvé le texte très beau ; je n'aurais pas employé les mêmes mots, elles ont su trouver".

Le texte comporte également une hypothèse : le climat surprotecteur de sa famille d'origine s'expliquerait par l'expérience d'abandon vécue par la mère elle-même dans son enfance. Nathalie est surprise ("pour eux, ça sautait aux yeux, pour moi, non") et convaincue ("je me suis dit, "dit comme ça, c'est vrai").

Enfin, le texte se termine en forme d'ouverture : *elle a rencontré un homme avec qui elle découvre un amour respectueux, avec qui elle respire. Dans ce climat de paix, tout doucement, avec prudence, sa main lâche les armes et les mots dans son esprit trouvent un nouveau rythme.* Mais Nathalie se sent encore ambivalente : "je resterai toujours méfiante".

Si elle apprécie donc le texte dans son ensemble, elle va en discuter plusieurs détails : un mot trop fort employé pour décrire son vécu dans sa famille qui sera remplacé par un autre, plus modéré ; des informations trop précises sur l'un de ses anciens compagnons, qui seront supprimées.

Elle apprécie également beaucoup le travail sur les photographies ("c'était magnifique. Avec un cadre, il a raconté ma vie. Ça me disait "monte, avance !""), l'enregistrement sonore ("c'est une partie de moi ; je l'écoute de temps en temps"), les échanges en mai ("ce qui est bien c'est que ça a plu à tout le monde, ça n'a pas été critiqué, interprété"). Elle a été touchée par les histoires des autres, elle a trouvé que certaines étaient encore plus bouleversantes que la sienne, mais a aussi été touchée par les retours qui lui ont été faits.

Globalement, pour elle, cette expérience a été positive : "c'est un soulagement, ça enlève un poids", "ça a débloqué quelque chose en moi". Cela a aussi changé sa vision du monde ("je vois les choses autrement"). Mais c'est surtout

sur la reconnaissance qu'elle insiste : "j'avais besoin de me confier, que les gens me comprennent", elle se sent "fière, satisfaite de ce que j'ai été".

Nathalie a changé dans son comportement, notamment au sein du centre de formation : "avant, je me mettais en retrait ; je parle plus facilement aux autres", elle remarque qu'elle ose mieux regarder les gens en face. Elle encourage les autres personnes à suivre le même processus, les rassure sur la possibilité d'anonymat. Par contre, elle a peu diffusé autour d'elle les éléments recueillis, elle n'a pas encore assez confiance : "il y aurait des questions... c'est mon jardin secret".

Elle a aussi poursuivi son travail en atelier d'écriture, et la formatrice a remarqué une nette évolution de ses productions : "aujourd'hui, le travail atteint une autre dimension. A mon avis sa posture vis-à-vis de l'écriture a changé elle ne se positionne plus en dehors de ses textes mais elle se met dedans, y met "ses tripes" et en se "mettant" dans ses textes elle arrive à une justesse dans le choix des mots, des phrases qui ne laisse pas indifférent".

1.4 Marie

Quand on est venu dans son groupe de formation présenter l'expérience "histoires cueillies, histoires offertes", Marie n'a pas hésité : "j'étais tout de suite intéressée". Il faut dire qu'elle avait participé à l'une des chansons collectives créées par Luc l'année précédente, et que depuis elle rêvait de faire sa chanson à elle.

Il faut dire que Marie a eu "beaucoup de problèmes quand j'étais enfant" : aînée d'une famille nombreuse, père alcoolique et violent, décès traumatisant de la grand-mère aimée, fugues, placement en foyer, histoires d'amour difficiles, etc.

Aussi, dès la première rencontre avec ses deux interlocutrices, Marie se raconte volontiers : elle parlera pendant deux heures pratiquement sans discontinuer, "quand je commence, je ne m'arrête plus". Elle "craque" au moment de parler de sa grand-mère, mais globalement elle se sent soulagée, "ça me faisait du bien".

A la seconde rencontre, elle est déçue par le texte qui lui est proposé, tellement sa brièveté contraste avec l'abondance des informations qu'elle a livrées. Je peux pour une fois le citer intégralement : *A la maison ça explosait de tous côtés. BOUM ! / Quand sa grand-mère, son ancre, disparaît, Marie largue les amarres. CHLANG ! / D'une caravane au bout du jardin à la maison au bord du jardin, ses histoires d'amour coulent. GLOU GLOU ! / Ses ports d'attache ? Marie surnage de lieu en lieu et où qu'elle aille, AIE ! / Marie erre. Et si elle avait juste besoin d'air, d'une bulle de calme ? / Elle voguerait vers une aire de beau fixe... AHHHH !*

Que s'est-il passé ? Marie a bien compris qu'on avait essayé de "faire du sens" à partir de son récit, mais elle se sent quand même frustrée. "Peut-être que j'en avais trop dit, que c'était trop long. J'ai trouvé ça dommage". Frustration qui sera redoublée lors de la séance finale : "je voulais que tout le monde entende mon histoire", mais elle est la seule dont on ne diffuse pas l'enregistrement sonore "parce que c'était trop court", et elle n'arrive pas à prendre la parole.

Ce que Marie ignore, c'est que ses deux interlocutrices se sont trouvées dans l'embarras. D'abord sur le plan cognitif : elles ont eu beaucoup de mal à s'y retrouver dans les événements rapportés, les relations entre les personnages, l'intrication de problématiques multiples. On ébauche même un génogramme pour tenter d'y voir plus clair. Mais les deux cueilleuses-offreuses ont surtout été touchées à titre plus personnel : l'une n'arrive décidément pas à "accrocher" avec Marie ("Je n'y arrive pas, ça m'énerve"), ne fera une tentative d'écriture que quelque temps après, et finalement renoncera ; l'autre a vécu une histoire familiale qui entre en résonance avec celle de Marie. Craignant d'être absorbé dans la confusion, et de risquer des interprétations hasardeuses, bref, de "se planter", la groupe de supervision lui recommandera de clore rapidement la relation, par un texte bref et pas trop engageant.

Marie ne tire pourtant pas un bilan négatif de l'expérience. Tout d'abord, on l'a vu, le simple fait de parler lui a fait du bien : "garder tout ça, c'est lourd ; tout ce que j'avais dans le tête, je ne pouvais plus le supporter ; ça m'a soulagée, j'ai l'esprit plus libre", même si "ce qui s'est passé, je ne vais pas l'oublier". Le texte lui-même, s'il l'a déçue par sa brièveté, lui a paru intéressant, elle y reconnaît "l'essentiel pour moi", et elle a gardé précieusement la première version manuscrite qu'on lui a offerte.

Elle a également beaucoup apprécié la mise en forme artistique, et notamment un grand cadre où elle est réunie avec sa grand-mère et qui exprime bien selon elle la force du lien. Elle a également trouvé important le partage public lors des *Belles de mai* : "que les gens se rendent compte, ne pas être la seule à savoir", que les visiteurs "se rendent compte que les gens d'ici ont eu des problèmes". Elle-même a été très marquée ("choquée") par les histoires des autres participants.

Enfin, même si l'enregistrement sonore est bref, elle y tient : "quand j'ai le cafard, je l'écoute".

1.5 Louisa

Louisa est née en France de parents algériens. Toute son histoire est dominée par la relation avec son père, faite à la fois de conflits ("j'ai souhaité sa mort... et c'était réciproque !") et d'attachement ("il m'emmenait partout"). Malgré de nombreux obstacles, elle saisit toutes les occasions pour construire petit à petit sa liberté.

C'est une de ses formatrices à l'APP qui lui a proposé de participer à la démarche. Elle est à la fois enthousiaste et inquiète : qui seront ces personnes qui vont l'écouter ? que raconter, du drôle ou du triste ? et ces photos, que deviendraient-elles ? serait-il possible de ne pas y être reconnue ? et puis pourquoi raconter tout ça ("je pensais que c'était à moi, je ne pensais pas que ça allait me faire autant de bien") ?

Lorsque l'entretien arrive, elle se sent rapidement en confiance : "j'ai commencé par "quand j'étais petite...", et je ne me suis plus arrêtée ! Des choses que j'avais oubliées sont revenues... et maintenant ça continue !".

Deux textes lui seront proposés : l'un, assez court, la présente comme *un cheval fougueux / Bridé par son maître*, et se termine par une note d'espoir : *son impatience est récompensée / Un preux chevalier vient la chercher / Et l'emmène au pas, / Vers d'autres horizons. // Guidée par son cavalier / Louisa allonge ses foulées / Et galope, galope enfin / Vers la liberté...*

L'autre texte est plus long et est structuré autour de l'idée de balancement, une manière de dire les hésitations et les ambivalences de Louisa. Et le balancement est celui d'une voltigeuse sur son trapèze, une manière de dire l'aspiration à être vue et le dynamisme qui la caractérisent : *Le rideau s'ouvre, en haut du chapiteau, une silhouette menue / Tout de noir vêtue, le regard vif / Sur un trapèze, dans l'air, elle évolue / Voici Louisa // Balancement à droite, balancement à gauche, / Louisa ne s'arrête pas / Balancement à gauche, balancement à droite / D'un mouvement vif, elle accélère le rythme.*

Après une évocation discrète de certains des épisodes ou des traits principaux de son histoire, le texte conclut sur une ouverture : *Fatiguée, éprouvée, par tout ce balancier / Louisa lâche enfin le trapèze et tend les bras / Des tribunes, les spectateurs l'encouragent, / Ils la regardent, légère, féline, fière et heureuse / s'accrocher à la balancelle.*

Louisa a apprécié ces deux textes, mais a soigneusement veillé à ce qu'ils lui conviennent. Dans le premier, elle a veillé à effacer des allusions qui pouvaient la présenter comme l'esclave de son père. Dans l'autre, elle a demandé la suppression d'un passage qui établissait un parallèle entre sa relation avec son père et celle avec son mari ("mon mari n'est pas du tout comme mon père !"),

ainsi qu'un autre où l'on insistait trop à son goût sur son attitude maternelle très investie (image d'une poule couvant ses poussins).

Finalement, elle estime que l'expérience a été décisive pour elle : "j'ai pu faire *une remise à niveau de moi-même*". Elle comprend certains événements de sa vie, par exemple le lien entre les situations relationnelles et ses difficultés avec l'alimentation à certaines époques. Elle comprend surtout mieux ses parents. Sa mère, dont elle pense qu'elle s'est sacrifiée à plusieurs reprises pour elle, pour la protéger puis pour lui donner l'occasion de prendre son envol. Et surtout son père, bien sûr : "il ne se rendait pas compte de ce que je vivais, qu'il me faisait du mal, comme moi ça m'arrive parfois" et "lui aussi il a eu du mal avec ma façon d'être".

Enfin, elle comprend mieux ce qui l'animait elle-même : non pas, comme elle le croyait, l'aspiration à travailler qui se heurtait au refus formel de son père, mais une aspiration à la liberté, à l'indépendance, qu'il n'aurait peut-être pas contrecarrée en tant que telle ("je me suis braquée sur ça, j'ai gâché le reste"). Elle a également mieux pris conscience de son besoin de reconnaissance : "je voulais qu'on me voie, qu'on me reconnaisse, servir à quelque chose". Elle vient d'ailleurs d'être élue présidente de son association de parents d'élèves. Elle peut jeter un regard positif sur son parcours ("je n'ai pas gâché ma vie... j'ai quand même quelque chose... j'ai eu une histoire"), tout en continuant à s'interroger ("finalement, peut-être que j'ai tout gâché ?")

Elle en a beaucoup parlé avec son mari et ses enfants, qui sont venus au moment des *Belles de mai*. Sa relation avec eux a changé, elle leur parle davantage ("tout ce que je fais, je leur dis") et les écoute mieux ("avant j'étais comme mon père : "on va droit !"). De même avec son mari : "avant, quand ça n'allait pas, je faisais le gueule, comme avec mon père ; maintenant, je parle".

Elle a repris contact avec tout ce qu'elle aimait autrefois et qu'elle veut reprendre : la photo, et surtout l'écriture (elle écrit depuis l'âge de 16 ans, des textes de fiction de toutes sortes). Maintenant, elle voudrait raconter sa vie par l'écriture. Elle a eu du mal à commencer, mais petit à petit elle progresse.

*
* *
*

Bien entendu, ces quelques exemples ne peuvent tenir lieu d'une évaluation rigoureuse des effets produits par la démarche. Il me semble qu'ils permettent cependant d'en percevoir la portée potentielle. Tournons nous maintenant vers les effets sur les autres acteurs du processus.

2. L'APPORT POUR LES CUEILLEURS-OFFREURS

Puisque nous avons décrit la démarche "histoires cueillies, histoires offertes" comme étant avant tout une aventure relationnelle, et non une prestation de service unilatérale, nous devons également nous interroger sur ce que les cueilleurs-offreurs eux-mêmes ont pu retirer de l'expérience.

Pour éclairer ce point, je dispose :

- d'entretiens individuels avec trois d'entre eux,
- d'écrits réalisés par les membres du groupe de formation initiale,
- du procès verbal d'une séance de bilan qui s'est tenue en juin, à l'issue de la première année.

2.1 La dimension relationnelle

Il faut d'abord souligner que cette expérience a été pour chacune très marquante sur le plan relationnel et affectif, et sur deux plans.

▪ Avec le groupe

Les relations au sein du groupe ont été très intenses et bouleversantes. Cela semble prendre sa source essentiellement dans l'expérience de la session initiale de formation, où chacun a pu partager son histoire personnelle avec le groupe (et pour la plupart c'était la première fois), en bénéficiant à chaud d'un "éclaircissement" par Luc Scheibling, avec l'acuité que permet son style expressif assez incisif, son importante expérience et sa foi dans la démarche. Cela a créé presque instantanément un climat de très forte proximité, de confiance et de cohésion.

La construction du groupe s'est poursuivie au fil des séances de supervision, qui ont également été nourries en émotion :

- parce que l'exercice de la fonction de cueilleur-offreur est en elle-même pleine d'impacts (rapport à l'écoute, à l'écriture, aux différentes composantes des histoires recueillies), qui ont pu être partagés au cours de ces séances ;
- parce qu'à toutes les étapes des liens se sont établis entre le travail en cours et les histoires personnelles, ce qui a fourni de multiples occasions de revenir sur celles-ci et les nombreuses résonances entre elles.

Au final, les propos des participants semblent pouvoir fournir une illustration de l'*illusion groupale* décrite par Didier Anzieu⁷⁵, ce "sentiment d'euphorie que les groupes en général, les groupes de formation en particulier, éprouvent à certains moments, et qui s'exprime dans le discours des participants de la façon suivante : "nous sommes bien ensemble", "nous sommes un bon groupe", "notre chef (moniteur, animateur, etc.) est un bon chef" (p 169)", auquel on pourrait ajouter un propos entendu à plusieurs reprises : "on dirait qu'on se connaît depuis des années".

Doit-on s'attendre à ce que, comme le postulait Anzieu, "cet objectif constitue un déplacement défensif par rapport au but véritable, recherché et redouté, de la formation ou de la psychothérapie : la mise en question personnelle de chacun (p 170)" ? Aucune observation ne semble aller dans ce sens : au sein de ce groupe, les mises en question personnelles n'ont pas manqué, comme on le verra. Tout au plus peut-on craindre qu'un groupe aussi cohésif éprouve quelques difficultés à intégrer des nouveaux membres, ce qui pourrait poser problème pour l'avenir de la démarche.

▪ Avec les narrateurs

Dans presque tous les cas, c'est aussi la rencontre avec le narrateur qui a fait l'objet d'un fort investissement de la part du cueilleur-offreur. Parfois, cela a même pu être source de difficultés.

Dans un ou deux cas, cela est clairement et rapidement apparu comme un problème, un obstacle au bon déroulement de la démarche : l'"accrochage" entre la problématique des deux personnes était tel qu'il devenait impossible, malgré le travail de supervision, de procéder au travail d'"éclairage" et à la production d'un texte satisfaisant. On s'est alors contenté de trouver une porte honorable de sortie par la production d'un texte bref, peu engageant (voir plus haut l'exemple de *Marie*).

Autre cas de figure, plus fréquent : le cueilleur-offreur a parfois éprouvé un véritable attachement pour "son" narrateur, ce qui a pu rendre la relation difficile à dénouer une fois le processus achevé (alors que le principe de la brièveté de la relation est posé comme essentiel dans la démarche de Laisse Ton Empreinte). Ainsi, bien que la règle soit d'interrompre toute relation après la fin du processus, il est arrivé qu'on éprouve des difficultés à s'y conformer.

Mais, en général, l'attachement (d'ailleurs souvent réciproque) apparaît comme la conséquence naturelle et positive d'une véritable rencontre entre personnes, et comme la trace très compréhensible de ce qui est décrit par une personne interviewée comme "des rencontres inoubliables".

⁷⁵ Didier Anzieu, *Le groupe et l'inconscient*, Paris, Dunod, notamment p 67-86.

2.2 L'expérience de la position de narrateur

Il faut aussi se souvenir que les membres de ce groupe ont été eux-mêmes d'abord dans la position de narrateurs, lors de la formation initiale qui leur a été proposée. De ce point de vue, leurs propos sur ce que cette première expérience leur a apporté convergent totalement avec ce que j'ai pu recueillir auprès des autres narrateurs⁷⁶.

Je me contenterai de reprendre ici quelques exemples de propos tenus par écrit à l'issue de la session initiale de formation :

"J'ai déterré pas mal de choses... Je comprends mieux ce que je suis aujourd'hui : mon côté fort et mon côté fragile que je percevais bien mais avec lequel je vivais sans me poser de question... Maintenant, je fais des tas de liens, je me ressouviens de petites choses, parfois signifiantes, parfois insignifiantes que j'avais enterrées, pas trop profondément mais qui ne faisaient pas sens pour moi".

"J'en suis arrivée, après m'être livrée, à un questionnement quasi permanent, à une remise en cause de tous les instants (ou presque). Il ne passe pas un jour depuis où je ne m'interroge sur moi mais aussi sur les autres. Des moments de grande confiance et de sérénité m'envahissent, mais j'éprouve également des moments de doute et de manque de confiance. J'ai découvert cette capacité à valoriser chaque histoire qui semble universelle, mais qui nous est propre, cette capacité à nous faire sentir "grand"".

"Je me sens plus libérée, plus en harmonie avec moi-même, je prends mon histoire avec plus de recul. Je pense plus à moi, et je comprends mieux mes proches. Maintenant je vois leur attitude différemment, je ne juge plus. Grâce à la formation, j'ai pu comprendre ce que je portais, ce qui m'a été transmis et pour moi, c'est un soulagement".

"L'effet positif le plus flagrant est une plus grande confiance en moi. (...) Un deuxième effet me vient à l'esprit : la sérénité. L'apaisement d'avoir partagé l'intime est réel parce que le groupe aide à mettre des mots sur nos zones d'incertitudes. Chaque membre du groupe est un miroir qui nous renvoie –et avec quelle empathie- de manière très juste la légitimité des sentiments que nous avons éprouvés. De plus, la démarche ne s'arrête pas à l'empathie, elle instaure une dynamique, elle donne envie d'avancer plus vite dans sa vie ; non pas en brûlant les étapes mais en sachant distinguer ce qui est bon pour nous de ce qui ne l'est pas. Elle incite à l'auto respect et les décisions concernant l'avenir ne sont pas prises de la même façon".

⁷⁶ On remarquera seulement que la dimension de reconnaissance publique est absente... et pour cause, puisque les propos sont restés internes au groupe.

" J'ai souvent cherché qui j'étais. J'étais dans la souffrance et ces souffrances ne me rapportaient rien du tout. Là, je suis délivrée. Cela a eu des effets dans ma vie personnelle : j'ai clarifié plein de choses... Dans des projets que j'avais depuis longtemps avec un ami, nous avons trouvé un nouvel espace de rencontre. Avec ma famille..."

"J'ai avancé, j'ai fait le deuil de certaines choses qui me hantent depuis l'enfance. J'ai enfin compris que ça ne changerait jamais et qu'il fallait que je passe à autre chose. J'en ai fait le deuil. Je pensais avoir avancé mais il y avait encore à faire. Là, j'ai franchi une nouvelle étape. L'ancienne S. est sortie de moi et maintenant c'est comme une renaissance."

2.3 L'expérience de cueilleur-offreur

Qu'apporte en tant que telle cette expérience qui consiste à entendre une personne raconter sa vie, puis à travailler à la production d'un texte dont on pense qu'il va "éclairer" ce récit ?

Tous les éléments recueillis à ce sujet convergent autour de la même thématique : *écoute* et *tolérance*.

- Il ne s'agit pas ici de l'écoute au sens d'acte technique, mais d'une attitude de disponibilité vis-à-vis des autres, de ce qu'ils ont à dire, mais aussi de ce qu'ils n'arrivent pas à dire et qu'ils montrent autrement.
- Devenir plus tolérant, c'est ainsi apprendre à relativiser face aux comportements dérangeants d'autrui, porter moins rapidement des jugements de valeur. "Je juge moins, j'essaie de comprendre" : le propos se retrouve quasiment identique dans plusieurs entretiens.

C'est globalement le regard sur les autres qui est affecté : "je regarde autrement les gens dans la rue", dit l'une des personnes interviewées. Il se traduit parfois par des comportements concrets visant à davantage solliciter les proches ou les personnes rencontrées pour qu'elles parlent d'elles-mêmes.

Il faut d'autre part noter que, pour certains participants au groupe, des choses importantes se sont jouées du point de vue du rapport à l'écriture : oser aborder des pratiques d'écriture plus créative et plus engagée.

2.4 Les apports professionnels

Un certain nombre des cueilleurs-offreurs sont par ailleurs formateurs ou agents de formation. Quelle a pu être la répercussion de cette expérience sur leur métier ?

Il s'agit essentiellement de la répercussion professionnelle des acquis personnels qui viennent d'être évoqués :

- meilleure prise de conscience de ce que peut être la "vraie" vie des stagiaires,
- meilleure disponibilité pour écouter l'expression de leur vécu hors formation,
- attitude plus incisive dans cette écoute, plus volontaire, moins passive,
- meilleure acceptation des comportements qui peuvent apparaître dérangeants pour le "bon" déroulement de la formation.

Certains mentionnent des retombées plus concrètes, notamment :

- accorder davantage de place à la dynamique de groupes et aux échanges entre stagiaires,
- choisir des supports de travail qui puissent renvoyer à la vie des participants.

Il serait sans doute profitable de poursuivre une réflexion sur les compétences mobilisées dans l'exercice de cette fonction : le groupe de cueilleurs-offreur

CHAPITRE 5 :

UNE METHODE SINGULIERE

Ce chapitre est le plus important de ce travail : je vais tenter d'y problématiser la démarche "histoires cueillies, histoires offertes". Pour cela, nous passerons par trois étapes : une description plus systématique des principaux traits qui caractérisent cette démarche et qui la distinguent des autres ; puis une tentative d'éclairage de cette pratique, à partir de trois cadres théoriques ; et enfin un certain nombre d'interrogations (légèrement) critiques. Rappelons que nous ne nous intéressons qu'à ce qui distingue cette démarche des autres pratiques d'histoire de vie, et notamment d'histoires de vie en groupe. Autrement dit, ce qui va être apporté par le présent chapitre doit être considéré comme venant en complément des considérations génériques qui ont été développées au chapitre 1.

1. UNE RELATION

Un processus "histoires cueillies, histoires offertes", c'est avant tout un *événement relationnel* singulier et assez exceptionnel : une personne offre le récit de sa vie à une autre personne⁷⁷, qui va la transformer en une histoire objectivée (c'est-à-dire prenant la forme d'un objet, texte et/ou photo) qui lui sera offerte, et qui pourra être partagée avec d'autres personnes.

Il s'agit donc d'une relation triangulaire. Je détaillerai dans un premier temps la relation entre narrateur et cueilleur-offreur, qui est la plus complexe, avant d'aborder l'importante question du tiers destinataire.

1.1 Une rencontre

Il y a donc d'abord et avant tout ce moment étrange de la rencontre entre deux êtres qui jusque là étaient des inconnus l'un pour l'autre, qui n'ont aucun lien

⁷⁷ Dans le cas de l'expérience que nous étudions, il s'agit le plus souvent de deux personnes travaillant en "binôme", essentiellement dans un souci de sécurisation, et complétées par l'intervention du photographe. Mais dans le cadre de notre analyse de ce qu'est le ressort essentiel de la démarche, nous pouvons faire comme si une seule personne remplissait cette fonction.

institutionnel, mais qui vont échanger sur ce qui est le plus précieux : la vie de l'un d'eux.

Toutes les personnes en ayant fait l'expérience, dans l'une ou l'autre position, soulignent le caractère extrêmement émouvant de ces rencontres, qu'il s'agisse des premiers interviews ou des temps de restitution des textes écrits. On a pu parfois parler de "moment sacré", pour souligner le sentiment de *séparation* par rapport à la vie sociale habituelle, "profane" : il se passe là *autre chose*, qui va permettre l'émergence de ce qui, d'habitude, est tu, et qui va permettre de transformer en *autre chose* la matière brute de l'existence vécue.

Les témoignages concordent également sur un point : le caractère exceptionnel du moment, et la conscience qu'on en a, vont pousser chacun des protagonistes à sortir de lui-même, à donner le meilleur de soi, dans l'authenticité et le courage du dévoilement pour l'un, dans l'attention et l'empathie pour l'autre.

1.2 Interindividuelle et asymétrique

Nous l'avons vu, la plupart des pratiques de travail sur l'histoire de vie en formation se situent dans un cadre groupal dans lequel les participants passent alternativement par la position de narrateurs de leur propre histoire et d'écouter celle des autres. Même quand sont prévus, ce qui n'est pas rare, des temps d'interviews à deux, la présence du groupe, rassemblé juste avant et juste après, reste essentielle ; et d'autre part, dans ces duos, les positions sont généralement interchangeables : on s'interviewe mutuellement.

Ici, au contraire, les situations de groupe sont accessoires : il y a bien sûr le groupe des cueilleurs-offreurs, très important pour la sécurisation de leur travail ; et il y a eu la rencontre finale lors des *Belles de mai*, qui semble clairement relever du facultatif. Mais l'essentiel se situe dans les rencontres interindividuelles d'interview et de restitution.

La puissance du groupe comme lieu de formation et de transformation personnelle est bien connue depuis l'essor du mouvement des Relations Humaines : par la richesse de ses feed-back, par la force des processus inconscients (régressifs et transférentiels) qu'il active, par son efficacité comme lieu de renforcement social et de reconnaissance interpersonnelle, il peut déclencher des processus de changement inaccessibles dans un cadre différent. On retrouve la même perception chez les praticiens de l'histoire de vie en (groupe de) formation, qui soulignent combien est important le fait de raconter son histoire *devant un groupe* et d'en entendre les questions et les réactions, et important aussi le fait *d'écouter les histoires des autres* membres du groupe, et notamment les résonances avec la sienne.

Renoncer à la force propre du cadre groupal pourrait donc être considéré comme une perte. On peut cependant considérer qu'elle est compensée par les autres caractéristiques de la rencontre, que nous allons continuer à détailler plus bas. D'ores et déjà, on peut faire l'hypothèse que la situation de face à face a pour effet d'accroître la *tension* de la relation de communication : on ne parle plus à un auditoire diffus, mais à une personne singulière qui est là, toute proche et disponible *pour vous* ; et l'écoute elle-même ne saurait être diffuse (comme c'est souvent le cas dans les groupes), le cueilleur se sent en responsabilité face à ce qui lui est confié, à lui seul, et dont il devra ensuite faire bon usage.

Un autre aspect du renoncement au cadre groupal est le fait que la relation devient clairement asymétrique : l'une des deux personnes est là pour raconter son histoire, l'autre pour l'écouter et la restituer (même si, et c'est évidemment essentiel, elle a auparavant travaillé sur sa propre histoire, et reste à l'écoute des résonances entre celle-ci et ce qu'elle est en train d'entendre).

Il s'agit là d'une rupture avec les normes "démocratiques" qui ont fortement marqué l'histoire de la dynamique des groupes, et qui sont généralement reprises par les praticiens de l'histoire de vie en formation (c'est même un des rares domaines de la formation psychosociologique où il est relativement fréquent que l'animateur recherche lui aussi la symétrie en partageant avec le groupe sa propre histoire). Là encore, cela peut aussi permettre de créer une situation relationnelle encore épurée, dans une perspective éthique qui relève effectivement moins de la tradition démocratique que d'une visée existentielle⁷⁸.

1.3 Incisive

Il est une autre tradition du courant des Relations Humaines qui a fortement imprégné les pratiques d'histoires de vie en formation, c'est la norme de neutralité bienveillante (héritée de la psychanalyse) et de non-directivité (Carl Rogers et l'ensemble des psychothérapies humanistes). De nombreux auteurs y insistent, c'est à la personne de dire de sa vie ce qu'elle veut en dire, et les interventions des auditeurs doivent être extrêmement prudentes : attention aux questions trop directives qui pourraient être vécues comme intrusives ou biaiser le travail de compréhension ; attention aux interprétations qui pourraient imposer à la personne un sens à sa vie qu'elle doit trouver elle-même.

Luc Scheibling (car c'est bien son expérience et son éthique personnelle qui sont ici déterminantes) a impulsé une attitude différente : le cueilleur-offreur ne saurait se cantonner à une prudente et sécurisante attitude d'écoute neutre et non-directive. Pour que la rencontre soit une vraie rencontre, il faut qu'"il se

⁷⁸ Nous reviendrons plus loin et plus longuement sur ces réflexions (voir § 15.3, p 75).

mouille", lui aussi, qu'il ose laisser jouer sa propre subjectivité, y compris sa curiosité, les résonances avec sa propre histoire, et aussi son souci de pouvoir aboutir, au bout du compte, à une production satisfaisante. Et pour cela il n'hésitera pas à aller à la quête de l'information, en suivant les pistes interprétatives qu'il sent émerger, ou simplement son intuition. Et cette attitude engagée trouvera son prolongement au moment de l'écriture (voir plus loin, § 2). Bien entendu, on continuera par contre à éviter toute attitude dépréciative, quels que soient les faits rapportés par le narrateur ou la manière dont il s'exprime.

Paradoxalement, cette attitude est présentée comme plus respectueuse que l'attitude neutre et non-directive, qui peut aussi être comprise comme un refus d'engagement authentique dans la rencontre, une mise à distance de l'autre et une accentuation de l'asymétrie, voire une forme de pouvoir d'autant plus forte qu'elle est déniée.

1.4 Contractuelle

Relation interindividuelle asymétrique, où l'un parle de lui et l'autre écoute et questionne pour faire ensuite usage des propos recueillis : on est certes loin de la tradition des Relations Humaines, mais cela pourrait par contre nous ramener vers des situations très fréquentes, omniprésentes, même. On peut notamment penser :

- aux situations cliniques, en psychothérapie, psychanalyse et surtout psychiatrie, entre le "psy" et son patient,
- aux situations liées au champ de l'intervention sociale, entre le travailleur social et son client,
- voire aux situations judiciaires ou journalistiques.

Dans ces cas, le plus souvent, les deux interlocuteurs sont situés sur des plans bien différents : l'un est en posture professionnelle et entreprend de "soigner" ou "aider" l'autre. On a souvent souligné, plus souvent à propos du journalisme, de la justice et du travail social que de la psychothérapie, les risques d'une telle relation, lorsqu'elle se teinte de domination : à la limite, l'entretien peut se transformer en un rapport de force d'autant plus puissant qu'il est masqué derrière une façade d'intérêt et de bonne volonté, où l'un tente d'extorquer à l'autre des éléments personnels dont il fera ensuite un usage qui échappera au pouvoir du principal intéressé. On peut y voir un mécanisme de dépossession et d'aliénation aux lourds enjeux éthiques et politiques⁷⁹.

⁷⁹ On peut ici renvoyer à l'ensemble de l'œuvre de Michel Foucault.

Ce risque a été très bien perçu par Laisse ton Empreinte, qui met en place, pour l'éviter, un ensemble de règles protectrices⁸⁰, de manière à permettre à la personne, tout au long du processus, de garder la maîtrise de ce qu'on fait de sa propre histoire.

C'est surtout au moment des séances validation-restitution que ces précautions sont actives : le texte produit par le cueilleur-offreur est proposé au narrateur, qui est invité à dire si cela lui convient, et éventuellement à demander des modifications. En rencontrant les uns et les autres, j'ai pu vérifier que cette possibilité n'était pas illusoire : il s'engage parfois un véritable processus de négociation dans le choix des mots, la décision de faire figurer ou non telle information délicate, y compris le prénom du narrateur (qui peut s'il le désire être remplacé par un pseudonyme).

Il ne faut toutefois pas exagérer le degré du pouvoir ainsi restitué au narrateur : les discussions et corrections, quand il y en a, portent sur des détails de forme (tel mot est jugé trop fort, telle information trop précise et indiscrete). Il est peu probable que le narrateur puisse remettre en cause les choix les plus fondamentaux du cueilleur-offreur (choix de l'angle d'éclairage privilégié, style de l'écriture). De ce point de vue, l'asymétrie est maintenue et assumée.

Une autre disposition contractuelle destinée à éviter les effets de domination et d'aliénation concerne la destination finale du processus : au bout du compte, tout ce qui a été recueilli est *rendu* à la personne, sous forme d'une production matérielle qu'elle conservera et dont elle pourra faire l'usage qui lui convient (voir au chapitre 4 quelques exemples de cette appropriation). Il n'y aura pas d'autre utilisation des informations recueillies : pas de constitution de dossier, pas de diagnostic, pas de rapport, pas de discussion dans une "réunion de synthèse" ou "supervision" d'où l'intéressé est absent, pas de décision administrative le concernant, etc⁸¹.

1.5 Horizontale

Mais, ici, les personnes auxquelles on se confie ne sont pas des professionnelles ou des spécialistes, mais essentiellement des *semblables* :

- d'autres stagiaires du même organisme de formation,
- ou des formateurs, mais relevant de matières "ordinaires".

⁸⁰ Comme souvent dans le monde de la formation aujourd'hui, on emploie ici volontiers le terme *contrat*, de manière peut-être un peu abusive dans la mesure où les termes dudit contrat préexistent à la rencontre et ne peuvent être négociés.

⁸¹ Il faut quand même mentionner la question de la diffusion ultérieure de tout ou partie des histoires objectivées, par circulation des CD de chansons, des livres ou des textes, sur lesquels il est difficile de garantir que les personnes gardent une entière maîtrise.

Certes, cela n'efface pas toute différence sociale : les formateurs sont bien perçus comme tels, avec l'image sociale de l'enseignant qui y est inévitablement associée, et les stagiaires eux-mêmes participent à des formations de plus haut niveau (DAEU alors que les narrateurs sont le plus souvent en Maîtrise des Savoirs de Base).

Mais la donne est quand même très différente : le cueilleur-offreur a suivi une formation très courte et est conscient des limites de leurs compétences techniques. Ce qui, dans un référentiel courant d'évaluation, pourrait être décrit comme une faiblesse, est peut-être *une des principales forces de l'expérience* : la personne qui écoute et restitue ne saurait être en posture de domination, elle se sent elle-même fragile et vulnérable, elle est elle-même en pleine recherche vis-à-vis de sa propre histoire et de chaque rencontre, en plein apprentissage ; elle ne se sent finalement pas plus en sécurité que le narrateur, et est d'autant plus habitée par la prudence et le sentiment de responsabilité vis-à-vis de la confiance qui lui est faite. Bref, c'est une personne ordinaire face à une autre personne ordinaire. Et on a vu (§ 12, p 54) qu'elle retire de cette rencontre au moins autant que celui qui pourrait apparaître comme le "bénéficiaire" de la démarche.

Cette recherche d'égalité est encore renforcée par l'attitude d'engagement personnel qui est recommandée au cueilleur-offreur : il n'est pas dans une attitude distante d'écoute prétendument neutre, il "se mouille", prend des risques, cherche à donner de lui le meilleur, à aboutir à un résultat qui soit réellement à la hauteur.

1.6 La place du tiers

Nous avons jusqu'ici seulement parlé de la relation entre narrateur et cueilleur-offreur. Mais il faut aussi voir toute l'importance du troisième terme de la relation : le tiers qui sera destinataire de l'histoire produite.

Dans le cas de l'expérience que nous étudions, ces destinataires sont très divers : les autres membres du groupe des cueilleurs-offreurs, les autres narrateurs, les visiteurs des *Belles de mai* qui viendront dans la "salle des valises" ou qui assisteront au forum, les collègues des narrateurs dans les formations en cours, l'entourage personnel des narrateurs (famille et amis), et toutes les personnes plus éloignées qui pourraient un jour ou l'autre prendre connaissance des textes ou entendre leur enregistrement.

C'est sur cette présence des tiers destinataires que nous nous éloignons le plus des situations les plus courantes de travail sur les histoires de vie, où l'échange reste limité au colloque singulier entre un narrateur et son ou ses auditeurs. Et la spécificité est d'autant plus forte que ce qui va être communiqué (texte ou photo) n'a pas été produit par le narrateur mais par quelqu'un d'autre. De ce

point de vue, la situation est plus proche de celle des récits de vie recueillis et réécrits ou commentés, ou des études de cas cliniques publiées (dans les cas où l'intéressé a son mot à dire sur le contenu du texte diffusé).

Cette situation change radicalement le vécu de l'expérience, et pour les deux principaux protagonistes.

Pour le cueilleur-offreur, c'est une source particulièrement forte d'exigence personnelle. Il ne suffit pas de dire "parlez-moi de vous" : il va falloir être capable d'en faire quelque chose, et quelque chose qui pourra intéresser et toucher non seulement l'intéressé mais d'autres personnes, toutes les autres. Cela veut dire qu'il va falloir réussir à dégager, dans l'histoire singulière qu'on est en train de découvrir, ce qui peut faire signe vers l'universel humain. Cela veut dire aussi que le travail d'écriture sera lui aussi plus exigeant : on va chercher une qualité esthétique à la hauteur de l'enjeu, on va prendre soin de ne pas risquer de diffuser publiquement des points de vue qui seraient insuffisamment fondés. C'est aussi la garantie de ne pas se laisser enfermer dans un tête-à-tête "autiste" avec le narrateur : quelque soit l'accrochage affectif ou existentiel, positif ou négatif, entre nous, il faut en sortir, pour se tourner ensemble vers les autres.

Pour le narrateur, c'est aussi une expérience d'ouverture vers la sphère publique : ce que j'ai vécu et que j'ai réussi à exprimer va maintenant acquérir une existence objective, et surtout va exister pour le monde. C'est une chance de pouvoir sortir de la solitude, des soupçons d'anormalité, du poids de la honte, pour faire l'expérience du lien, du sens partagé, de la reconnaissance. On a vu combien ce thème revenait avec insistance dans les propos de tous ceux que j'ai pu rencontrer. Globalement, on peut faire l'hypothèse que cette ouverture vers le public va être un facteur de renforcement de l'ensemble des effets attendus généralement des pratiques d'histoires de vie.

2. ECRIRE

Deuxième grande caractéristique de la méthode : le récit recueilli est transformé en un texte écrit, de forme non purement référentielle, cherchant à éclairer le récit initial, et l'histoire de la personne elle-même, sous un angle choisi par le rédacteur.

2.1 Le puissance propre de l'écrit

Le passage du récit à la forme écrite est en lui-même porteur d'un certain nombre de potentialités qui ont été largement analysées dans les travaux sur l'autobiographie, et qui sont à l'œuvre ici. Passons les rapidement en revue :

- L'écriture permet d'abord une objectivation de l'histoire, au sens le plus strict du terme : une réalité subjective (qui n'existait que dans l'esprit d'un ou plusieurs acteurs) devient une réalité objective (un objet, qui existe indépendamment de quelque esprit que ce soit). Cette objectivation va avoir un certain nombre de conséquences pratiques : l'écrit peut être transmis à distance de son origine, dans le temps et dans l'espace, et donc toucher des destinataires différents ; il peut être conservé, inchangé, et devenir un document, témoin de l'époque où il a été produit. Une autre conséquence importante est que la situation de communication se trouve profondément changée : alors que l'oral s'adresse le plus souvent à des destinataires identifiés, présents, et susceptibles de prendre aussitôt la parole, l'écrit vise des destinataires inconnus, donc abstraits, et silencieux. Cela entraîne inévitablement des stratégies de communication différentes chez l'émetteur, qui doit rendre son propos plus universel (il doit pouvoir parler à tout le monde) et plus complet (puisque les lacunes et ambiguïtés ne peuvent pas être levées par les questions ou les manifestations non-verbales des interlocuteurs).
- Mais l'objectivation renvoie aussi à une expérience existentielle et affective : tout d'abord, mon existence est maintenant *attestée*, ancrée dans le monde des choses, censé être stable et durable, par opposition à la fragilité de la vie. Plus spécifiquement, certaines choses que j'ai vécues (événements ou expériences subjectives), dont il pourrait parfois m'être arrivé de douter, et surtout de craindre que les autres ne puissent pas ou ne veuillent pas les reconnaître, sont elles aussi *actées* un peu à la manière dont une décision judiciaire, parfois, vaut surtout par le fait qu'elle dise et qualifie ce qui s'est passé. L'objectivation est aussi une expérience de la frontière : quelque chose sort de moi, qui est bien de moi / à moi, mais qui n'est plus moi. "*Me not me possession*", c'est la définition de l'objet transitionnel, dont Winnicott a bien montré le rôle dans la formation de la personne. Enfin, le passage à l'écrit peut aussi mobiliser le schème de l'évacuation, dont on sait l'importance dans les thérapies traditionnelles : le mal qui était en moi, je l'expulse vers l'extérieur.
- Le code écrit est, dans toutes les cultures où il existe, situé plus haut que le code oral dans la hiérarchie des valeurs : ceux qui le possèdent et l'utilisent sont situés en position dominante, il règne en maître dans les grands institutions, politique, justice, école, science. Mais cette supériorité rejaille sur l'objet même de la communication : parler de quelque chose par écrit, surtout si c'est un écrit élaboré, à visée partiellement littéraire, c'est l'élever symboliquement, l'anoblir, transformer, par un processus alchimique, le plomb de l'existence ordinaire en or littéraire. Gorgée de bière ou vies infâmes⁸², exister par écrit, c'est exister un peu plus, et un peu plus haut.

⁸² Guy Delerm, *la première gorgée de bière* ; Michel Foucault, *Vies infâmes*.

- La langue écrite va également fournir à celui qui s'exprime des ressources spécifiques, notamment utiles lorsqu'il s'agit d'approcher des réalités complexes ou subtiles : lexique plus riche (on ose plus facilement l'usage de mots rares dans les écrits que dans les discours oraux) et syntaxe plus sophistiquée. Cet accès à la complexité va également se jouer dans le processus de production : alors que l'oral doit être produit directement, "du premier coup", l'écrit peut être travaillé et retravaillé jusqu'à ce qu'on arrive à un résultat satisfaisant. Notons que si, dans la langue classique, ces ressources propres de l'écrit étaient utilisées pour tenter de passer sans reste de l'obscurité du vécu à la pure clarté du discours, le 20^{ème} siècle, notamment sous l'influence de la psychanalyse, puis des sciences cognitives, a été marqué par un mouvement inverse : réussir à donner à voir, dans l'écriture, l'indépassable confusion du vécu⁸³.
- Les ressources supplémentaires de l'écrit ne vont pas seulement permettre un travail cognitif plus approfondi : elles seront aussi utilisées dans une perspective esthétique, poétique, pour aboutir à un produit qui soit non seulement juste mais *beau*. Et on peut escompter que, lorsqu'il s'agit d'un écrit qui parle de quelqu'un, la beauté du texte rejillira sur l'image de la personne. Ici encore, il importe de rappeler que cette recherche poétique peut être menée dans beaucoup de directions différentes, explorées au fil du temps dans l'histoire de la littérature ; et important aussi de souligner que recherche cognitive et recherche poétique ne sont pas indépendantes : les effets esthétiques sont porteurs d'effets de sens spécifiques, et réciproquement, l'éclairage cognitif, s'il est un peu subtil, peut susciter un plaisir esthétique.
- A partir du moment où une pensée a été transcrite sous forme d'un écrit, le travail de la pensée ne cesse pas ; au contraire, il est relancé, par un processus de réflexivité : la pensée se retrouve face à un état temporaire de son cheminement, qu'elle peut ainsi réexaminer de manière au moins un peu distanciée, et à partir duquel elle pourra relancer sa recherche. Lorsque l'écrit porte sur une *vie*, cet effet de distanciation réflexive va aussi porter sur la vision et la compréhension de celle-ci, notamment bien sûr par le principal intéressé, qui pourra ainsi progresser dans son travail de connaissance de soi et de construction de soi. Il importe ici de noter que ce dernier objectif pourrait ne pas toujours être compatible avec la recherche esthétique dont nous venons de parler : la qualité poétique du texte pourrait parfois provoquer un effet de séduction, et donc de sidération de l'esprit qui, au lieu d'être relancé dans sa recherche, se complairait dans la contemplation de cette belle image. Il s'agit d'ailleurs

⁸³ Dans le champ autobiographique, on pourra par exemple se référer, pour l'influence psychanalytique, à l'ensemble de l'œuvre de Serge Doubrovsky ou, dans un genre très différent, à l' *Enfance* de N. Sarraute. Du côté des sciences cognitives, dont l'influence culturelle est pour l'instant encore très limitée, on pourra se reporter à *Pensées secrètes* de David Lodge.

moins ici des risques de l'écriture poétique en tant que telle que de la question du choix parmi les différentes formes poétiques.

2.2 L'écriture par autrui

Au delà de ces enjeux très généraux du passage à l'écrit, l'expérience "histoires cueillies, histoires offertes" présente une caractéristique forte : l'histoire de vie ne va pas être écrite par la personne concernée (autobiographie, cas de loin le plus fréquent dans les pratiques d'histoires de vie qui recourent à l'écrit) mais par une autre personne, et qui joue un véritable rôle vis-à-vis de cette écriture (elle ne se contente pas de transcrire des propos recueillis, elle produit bien un texte nouveau dont elle est l'auteur).

Tentons de caractériser "ce que ça change" :

- Les conséquences objectives de l'objectivation sont inchangées : on a bien production d'un écrit, adressé à un destinataire abstrait et visant à l'autonomie, qui pourra ensuite circuler et être conservé.
- Par contre, les résonances subjectives de cette objectivation sont sans doute légèrement différentes : l'effet d'attestation est plus fort (non seulement ce que j'ai vécu est acté, mais par un tiers qui devient en quelque sorte témoin de la réalité de ce que j'ai vécu), avec éventuellement un risque accru d'enfermement dans une désignation imposée par autrui ; par contre, la fonction transitionnelle est probablement affaiblie (ces mots ne sont pas vraiment les miens, même s'ils s'inspirent de mes paroles).
- L'effet de valorisation sociale est plus ambigu : d'une part, des personnes en position sociale fortement dominée, accèdent ainsi à une existence plus forte et mieux reconnue ; mais d'autre part elles doivent pour cela passer par le truchement d'une autre personne, enseignante ou stagiaire de niveau plus élevé, qui s'exprimera "à sa manière" sur leur existence : on peut craindre que ce processus ne vienne reproduire, même avec la meilleure volonté du monde, les expériences de dépossession dont ces personnes font continuellement l'expérience. Dans le cas de "histoires cueillies, histoires offertes", le risque est cependant atténué par la relative proximité sociale entre narrateur et cueilleur-offreur⁸⁴... éventuellement au prix d'une valorisation sociale moins forte. Il faut noter à ce sujet que, dans les entretiens que j'ai pu

⁸⁴ La contradiction est forcément beaucoup plus tendue lorsqu'on débouche sur une production de "haute culture" par un artiste reconnu comme tel. Voir par exemple l'expérience de l'association Roseback à Roubaix, où les propos d'un groupe de chômeurs débouchent sur un film de cinéma et un roman, produits par un cinéaste et un écrivain de renom. Voir les médiations à ce propos de Pierre Michon, notamment dans les dernières pages de ses *Vies minuscules*.

réaliser, les narrateurs semblent n'attacher aucune importance au statut des cueilleurs-offreurs, qu'ils ignorent ou omettent de mentionner.

- On va retrouver une contradiction du même type en ce qui concerne l'usage des ressources cognitives et esthétiques de la langue écrite : le fait qu'elle soit maniée par des personnes qui la maîtrisent mieux va permettre de pousser plus loin l'utilisation de ces ressources, d'avoir des textes plus éclairants et plus beaux... mais au risque qu'ils deviennent trop éloignés (difficiles à saisir, dans leurs effets de sens ou leur valeur poétique) de celui dont ils parlent. Et cette fois, le fait que les rédacteurs ne soient pas des spécialistes vient redoubler cette contradiction : la relative proximité sociale réduit le risque de distance, mais réduit aussi les ressources langagières disponibles.
- Enfin, l'effet de relance réflexive persiste mais est certainement moins fort dans le cas d'une écriture par autrui : ce ne sont pas mes pensées que je retrouve dans ce texte, et le risque est accru que je m'y arrête ("c'est bien ça, on ne saurait mieux dire") au lieu d'en repartir pour pousser plus loin l'exploration. Cet effet de fixation est peut-être un des principaux risques, comme le suggère les propos de narrateurs qui disent régulièrement écouter l'enregistrement sonore de l'histoire qui leur a été offerte.

Au total, il est manifeste que la situation de dédoublement entre celui qui raconte oralement sa vie et celui qui en écrit l'histoire est nettement plus complexe que celle de la "simple" autobiographie. Peut-être est-ce une de principales richesses de cette expérience, car cette complexité et ces contradictions sont celles de la vraie vie : nous vivons dans un monde où nous ne sommes pas les seuls à penser, et y compris à penser à propos de nous, et nous vivons dans un monde d'inégalités ; et il n'est pas sûr qu'une démarche de travail sur soi qui prétendrait abolir ces faits soit la plus pertinente et la plus respectueuse.

Il est clair en tout cas que cela rend le travail des cueilleurs-rédacteurs particulièrement délicat, d'où l'enjeu tout à fait évident de leur formation initiale et de la supervision de leur pratique.

2.3 Eclairage et intuition

Tout cela va être encore renforcé par une autre caractéristique très spécifique de la démarche ici étudiée. Dans la quasi totalité des pratiques de recueil de récits de vie donnant ensuite lieu à la production d'un écrit par autrui⁸⁵, on a affaire à des processus *longs* : longue série d'entretiens permettant de recueillir des souvenirs aussi complets que possible, et long texte (souvent un livre ou au

⁸⁵ Voir plus haut § 6.2.

moins un livret) tendant vers l'exhaustivité. Les deux ne sont pas nécessairement liés (on peut écrire long après des rencontres courtes, et inversement), mais il est rare qu'on n'ait pas au moins l'un des deux (sauf peut-être dans le cas de portraits journalistiques, ou de démarches strictement littéraires).

Au contraire, dans la démarche de Laisse Ton Empreinte et son adaptation à "histoires cueillies, histoires offertes", les entretiens de recueil d'information sont peu nombreux (1 à 3) et le texte produit est très bref (au maximum 2 pages, plus souvent une, parfois courte).

Cette brièveté a évidemment des aspects économiques qui ne sont peut-être pas négligeables (économie de temps). On peut aussi l'éclairer par des raisons historiques (le fait que tout ait commencé par des chansons). Mais elle est aussi revendiquée comme une option consciente et forte, contribuant à définir la spécificité de la démarche (dynamique de "fulgurance" sur laquelle nous reviendrons).

Bien entendu, cette brièveté ne relève pas d'une simple contraction ou d'un résumé. Elle va résulter d'un choix en deux temps :

- choix par le narrateur de ce dont il parlera lors du ou des premiers entretiens (et de ce qu'il taira, et qu'il aurait pu livrer lors d'entretiens ultérieurs) ;
- choix par le cueilleur-offreur d'un angle de lecture particulier sur le matériau recueilli, qui le conduira à ne reprendre que certaines des informations recueillies et à leur donner une forme particulière.

Luc Scheibling applique aux deux processus les mêmes formules : il faut réussir à trouver "ce qui anime la personne", "quelle est sa quête" (on pourrait aussi parler de projet existentiel). La question est bien entendu de savoir si et comment il est possible de saisir et d'exprimer ce projet si rapidement.

Le premier temps est sans doute le plus problématique, d'un double point de vue :

- nous ne savons pratiquement rien de ce qui se joue dans ce processus d'autosélection des informations livrées, et bien entendu nous ignorons et ignorerons toujours ce que la personne n'a pas dit ;
- on ne voit aucune raison *a priori* de penser que ce qui se livre rapidement lors d'une première rencontre avec des inconnus va permettre de construire une image fiable de ce qu'a été l'histoire de cette personne : on se saisit de ce qui émerge, et on ne cherche pas à aller plus loin dans l'investigation.

Il arrive d'ailleurs qu'on juge malgré tout le ou les premiers entretiens insatisfaisants, soit que le narrateur soit jugé trop défensif (il n'a pas voulu ou su se livrer), soit que l'intervieweur soit jugé trop peu incisif, et qu'on décide de réaliser un ou des entretiens supplémentaires. Cela suppose donc bien, d'une part que cela "ne marche pas à tous les coups", et d'autre part qu'il existe un critère permettant de dire si un entretien contient ou non les informations nécessaires.

Ce critère va se retrouver au deuxième temps, lorsqu'à partir du matériau recueilli on va choisir un angle d'éclairage qui guidera la rédaction. Ce temps a l'avantage d'être plus facilement saisissable :

- on dispose généralement de la version "avant" (le récit brut, recueilli en entretien) et de la version "après" (le récit proposé au narrateur), donc on peut faire des hypothèses sur la nature des transformations effectuées ;
- on peut aussi observer les temps de supervision au cours desquels le cueilleur-offreur expose au groupe le résultat de ses entretiens et où l'on cherche collectivement l'angle d'approche qui serait le plus approprié.

Je tenterai plus loin une analyse et une problématisation de ce processus (voir § 3.2).

3. TROIS ECLAIRAGES THEORIQUES

Luc Scheibling y insiste souvent : il est "autodidacte", n'a pas construit sa démarche sur un fondement théorique, et connaît très peu les pratiques apparentées. Il s'est laissé guider par l'intuition, par sa propre expérience personnelle du travail sur soi, et par la vérification empirique ("ça marche"), et invite ceux à qui il transmet son expérience à faire de même.

C'est une position tout à fait respectable : rien ne dit que les pratiques fondées théoriquement soient nécessairement les meilleures. Mais il y a un moment où cette absence de fondement peut poser des problèmes...

- *stratégiques* : elle peut être un obstacle à la reconnaissance sociale et institutionnelle de la démarche, voire une source de méfiance ("apprenti sorcier", etc.) ;
- *pédagogiques* : quand il s'agit de transmettre la démarche, il peut être utile de disposer de mots et de cadres de pensée pour la décrire (même si l'essentiel de l'apprentissage continue à passer par l'expérimentation) ;
- *éthiques* : à partir du moment où l'on prétend toucher au cœur des difficultés existentielles des personnes, on peut imaginer que le fait de disposer d'un cadre théorique pourra contribuer à la protection de ces personnes contre les risques éventuels de la démarche ;
- *pragmatiques* : si l'on souhaite faire progresser cette pratique, éventuellement remettre en cause certaines de ses options, ou encore l'articuler avec d'autres pratiques, les ressources du tâtonnement empirique ne suffisent pas forcément.

Ces risques ont d'ailleurs déjà été pointés par Laisse Ton Empreinte et ses partenaires, et ont conduit au recrutement, au sein de l'association, de Catherine Carpentier, anthropologue disposant d'une importante expérience des recueils de récits de vie "classiques", et qui conduit en permanence un travail de formalisation sur lequel j'ai pu m'appuyer.

Je vais donc tenter d'apporter une contribution complémentaire à ce que pourrait être une théorisation de la démarche, forcément limitée étant donnée la brièveté de ce travail. Je le ferai en deux temps : d'abord une tentative de caractérisation théorique de la spécificité de la démarche⁸⁶, puis une interrogation plus critique sur certaines de ses options.

⁸⁶ Pour l'éclairage théorique général sur les effets du travail sur les histoires de vie, voir le chap 2.

3.1 Horizontalité

La démarche "histoires cueillies, histoires offertes" s'inscrit dans la catégorie très générale des activités sociales de transformation des individus tout au long de la vie⁸⁷, où l'on va également retrouver par exemple l'éducation, la formation, les activités socioculturelles, l'intervention sociale, la psychothérapie et le développement personnel, l'action idéologique, etc.

Ces activités sont très anciennes (on doit aussi y ranger les pratiques antiques d'enseignement philosophique ou une grande partie du travail pastoral dans la religion chrétienne), mais elles se sont considérablement développées lors du dernier siècle. On y voit généralement le reflet de l'évolution globale de notre société, vers davantage de différenciation, d'individualisation et de mobilité, ce qui requiert des individus qui la composent un positionnement toujours plus actif et plus subtil, et qui peut demander préparation (par l'éducation ou la formation), appui (lorsque les ressources des personnes ou des familles ne leur permettent pas d'assumer seuls leurs tâches) ou réparation (lorsque les résistances de l'individu cèdent devant la charge).

Qu'elles soient anciennes ou contemporaines, ces activités se sont presque toujours situées dans un schéma relationnel *vertical*, avec une distinction très claire entre les deux positions : un "bénéficiaire" (élève, client, stagiaire, usager, etc.) qui reçoit les apports d'un "professionnel". Le premier est surtout défini par ses manques ou ses difficultés, et par ses besoins ; l'autre doit avoir reçu une formation longue, et inscrire son activité dans un cadre social institué.

L'exemple de l'institutrice est parmi les plus clairs, ne serait-ce que par l'appellation qui a été choisie : il n'existe pas d'abord en tant qu'individu (face aux autres individus que sont ses élèves ou leurs parents) mais en tant que représentant et agent de renforcement de l'institution. Et l'institution, c'est ce qui existe en dehors de l'individu, avant lui et au dessus de lui, et qui doit s'imposer à lui pour que le fonctionnement social soit satisfaisant. Dans le même ordre d'idée, il n'est pas anodin qu'on ait employé le terme "institution" pour désigner la plupart des organismes de travail social qui se sont multipliés au fil du siècle. Mais, à défaut du mot, on retrouve la même vision dans l'univers de la psychothérapie, dans le prolongement de l'histoire de la psychiatrie et de la psychanalyse : le thérapeute n'est pas un individu face à un autre individu, il représente autre chose, de plus ancien et de plus stable (les manières de dire cette extériorité sont diverses, qu'il s'agisse par exemple du transfert, qui renvoie à l'autorité parentale, ou du "sujet supposé savoir", qui renvoie davantage à l'image du sorcier, du sage ou du savant).

⁸⁷ A ma connaissance, c'est Jean-Marie Barbier qui, dans ses diverses réflexions sur la formation des adultes, a proposé cette catégorie englobante. Voir par exemple : *L'évaluation en formation*, Paris, PUF, 1985.

Du point de vue du processus de transformation de l'individu, cette verticalité n'est pas perçue comme accessoire : elle est nécessaire, pense-t-on, à l'efficacité de l'action : l'enfant n'apprendrait pas, la personne en difficulté sociale ne progresserait pas, la personne psychologiquement troublée ne guérirait pas... s'ils n'étaient en quelque sorte dominés par une figure renvoyant plus ou moins à l'autorité et appuyée par une institution collective. La verticalité est aussi destinée à assurer la sécurité du bénéficiaire : n'importe qui, dit-on, ne peut pas s'improviser enseignant, travailleur social ou thérapeute, et personne ne peut non plus exercer ces fonctions "dans la nature", en ne s'autorisant que de lui-même : il doit s'inscrire dans un cadre social offrant au bénéficiaire des garanties de sérieux et d'éthique.

Cette conception verticale a connu quelques remises en cause au fil du 20^{ème} siècle (notamment dans l'après-guerre, avec par exemple le mouvement de la dynamique des groupes et l'orientation non-directive, mais aussi, dans le champ social, des mouvements comme ATD-Quart Monde), avec une accélération bien connue vers la fin des années 60... suivie de beaucoup de flottements. Mais c'est surtout dans les dernières années du siècle que cette remise en cause s'est accélérée et a donné lieu à une évolution significative des pratiques.

On l'expliquer par deux catégories de facteurs :

- d'une part une évolution sociale et culturelle générale, marquée par un fort mouvement de *désinstitutionnalisation* de la société (y compris la plus solide des institutions, la famille), une différenciation normative extrême (démultiplication des sources de définition du bien, et dispersion des processus de légitimation), une montée de l'exigence d'égalité, au moins dans les processus de reconnaissance mutuelle et dans l'accès au pouvoir sur sa propre vie.
- d'autre part une *crise d'efficacité*, comme si intervenait une sorte de loi des rendements décroissants : plus la formation touche beaucoup de monde et se prolonge, plus l'intervention sociale est multidimensionnelle et intense, plus la thérapie est longue et instrumentée... moins les résultats sont visibles. Il est possible que cette efficacité décroissante soit liée aux premières évolutions : nous acceptons de moins en moins d'être "pris de haut". Il ne faut pas non plus négliger la dimension économique, dans le cadre d'une remise en cause générale des coûts de l'État providence.

On a donc vu depuis quelques années émerger des ébauches de pratiques alternatives, reposant maintenant sur une relation horizontale, entre individus placés sur un même plan. On peut par exemple citer :

- dans l'intervention sociale, la montée de la thématique de *l'accompagnement*⁸⁸ : l'intervenant ne doit plus "faire pour" le bénéficiaire, mais "faire avec", se tenir à ses côtés pour faciliter des actions qu'il réalise pour l'essentiel lui-même, même si un appui extérieur est encore nécessaire. Et dans le même mouvement se développe l'idée que cet accompagnement pourrait être assuré non plus par des professionnels mais par des bénévoles, dont l'absence de formation approfondie serait compensée par une qualité de relation différente, plus égalitaire, plus favorable à la promotion de l'autonomie des personnes en difficultés ;
- on peut également penser au succès assez spectaculaire du la *médiation*⁸⁹, qui renvoie au fait que lorsque des personnes sont en difficultés l'une avec l'autre (conflit du travail, de voisinage, conjugaux, entre élèves ou entre parents et enfants, etc.), la meilleure manière d'intervenir est de les aider à en sortir eux-mêmes, ensemble, la fonction du médiateur se limitant à créer les conditions d'une bonne communication entre eux ;
- dans l'univers de la psychothérapie, en dehors de la dimension groupale déjà évoquée, on continue le plus souvent à s'inscrire dans une asymétrie nette entre client et thérapeute, ce qui peut se comprendre étant données les représentations dominantes de ce type de travail (la personne est très désespérée et démunie, le thérapeute fait des choses très délicates, le transfert et la remise de soi sont des conditions de la progression). Mais on voit cependant émerger des pratiques qui atténuent cette asymétrie, sur la base d'une théorisation du processus thérapeutique soit sous forme d'une prestation de service pouvant faire l'objet d'un contrat (comme dans les thérapies comportementales et cognitives, par exemple la PNL), soit en tant que relation inter-humaine actuelle (comme dans les thérapies existentielles, telles que la Gestalt Thérapie).

Je pense que la démarche qui nous intéresse ici peut être interprétée dans un tel cadre. De ce point de vue, l'autodidaxie affichée de Luc Scheibling n'est pas accessoire : c'est bien un individu ordinaire, sans formation spécifique, qui mobilise ses *ressources personnelles* (ses découvertes sur lui-même, ses talents musicaux et poétiques) dans des *rencontres* qui se veulent autant que possible égalitaires (d'où l'accent mis sur le contrat, et notamment l'exigence de

⁸⁸ Voir par exemple la synthèse réalisée par le cabinet COPAS, *Accompagnement social et insertion*, Paris, Syros, 1995.

⁸⁹ Jean François Six, *Le temps des médiateurs*, Paris, Seuil, 1990.

validation par la personne de toutes les étapes du processus de production, mais aussi sur la *simplicité* de l'attitude de l'intervieweur).

Et la situation est encore plus claire, de ce point de vue, lorsqu'on entreprend un transfert de la démarche, et tout particulièrement dans le cas de "histoires cueillies, histoires offertes" : les formateurs qui se mobilisent comme cueilleurs-offreurs n'ont pour la plupart aucune compétence antérieure en matière d'histoire de vie ou de développement personnel ; et c'est encore plus fort lorsqu'on propose à des stagiaires de jouer ce rôle auprès d'autres stagiaires. Dans tous les cas, ces personnes, bénévoles, après une très courte formation, mobilisent elles aussi leurs ressources personnelles, dans leur diversité (certaines seront plus à l'aise dans l'écoute, d'autres dans l'analyse, d'autres dans l'écriture, d'autres encore se sentiront démunies sur l'ensemble, mais tenteront cependant de faire de leur mieux, et de progresser) et tentent l'aventure d'une rencontre, certes pas toujours réussie (là encore, ce sera le reflet de la diversité des histoires des uns et des autres), mais simple et sincère.

3.2 Inspiration

La vie sociale dans son ensemble est produite en permanence par un nombre incalculable de choix, formels ou informels, individuels ou collectifs. Et chacun de ces choix suppose un jugement de valeur, une évaluation : pour choisir, je dois comparer la valeur des différentes options qui se présentent, afin de retenir la meilleure. Cette évaluation va d'ailleurs se poursuivre au delà du choix et de l'action qui en découle, pour une appréciation *a posteriori* de la pertinence de ce choix. Bien entendu, une évaluation n'est possible qu'en fonction d'un *réfèrent*, c'est-à-dire un ensemble de critères, ou une échelle de valeur, qui, appliqués au réel, vont me permettre de l'évaluer.

Dans la plupart des cas, le choix n'est pas solitaire : c'est bien entendu le cas des choix collectifs, qui supposent une délibération ; mais c'est aussi le cas d'un choix individuel, sur lequel les autres vont être amenés à porter leur évaluation, soit pour me conseiller ou m'influencer, soit pour me juger à la lumière de mon choix ; mais c'est encore le cas même si mon choix est strictement intime, car dans mon for intérieur va aussi se constituer une délibération entre différentes positions possibles, éventuellement personnifiées par des autres intériorisés.

Si plusieurs personnes interviennent dans une évaluation, il est inévitable que surviennent des désaccords, que chacun n'aboutisse pas au même jugement de valeur à propos d'une même action, envisagée ou réalisée. Dans ce cas, qui est de loin le plus fréquent, chacune des parties prenantes va être amenée à s'engager dans un travail de *justification* de son propre jugement.

Mais il faut ici distinguer deux cas de figure :

- soit les personnes en désaccord se situent à l'intérieur d'un même cadre de référence, d'une même échelle de valeur ; dans ce cas, le désaccord porte sur l'appréciation de la réalité relativement à cette échelle, et on peut imaginer qu'une discussion argumentée pourra aboutir à un accord ;
- par contre, si les personnes se situent dans des cadres de référence différents, la discussion argumentée a toutes les chances de ne déboucher sur rien, puisque chacun adopte un point de vue qualitativement distinct, et on risque de s'enfermer dans un dialogue de sourds.

Or ce second type de désaccord est très fréquent dans la société moderne, où ne règne plus un système de valeur largement partagé, comme dans la société traditionnelle, mais une "guerre des dieux"⁹⁰ où se confrontent des cadres de référence radicalement différents, sans aucune référence de niveau supérieur susceptible de les départager.

C'est pour tenter de saisir cette situation que Boltanski et Thévenot ont élaboré un édifice théorique original, qui va nous servir de guide dans la suite de notre réflexion⁹¹. Après avoir caractérisé théoriquement le type de société dans lequel une telle situation de pluralisme des valeurs est possible, ils montrent l'émergence historique de six modèles principaux reposant chacun sur un système spécifique de valeurs, mettant en avant une forme particulière de *grandeur* humaine,⁹² (ce qu'ils nomment des *Cités*), puis la manière dont ils existent concrètement dans la société d'aujourd'hui (ils deviennent alors des *mondes*), dont ils entrent en conflit, construisent des compromis, etc.

Parmi ces mondes, Boltanski et Thévenot mentionnent celui qu'ils nomment *de l'inspiration*, qui se trouve d'ailleurs être le plus ancien⁹³. Ancré à l'origine fortement dans la sphère religieuse, il s'en est éloigné dans le mouvement général de sécularisation de notre société, et se retrouve aujourd'hui surtout

⁹⁰ Sylvie Mesure & Alain Renaut, *La guerre des dieux. Essai sur la querelle des valeurs*, Paris, Grasset, 1996. L'expression elle-même a été reprise par les auteurs au sociologue Max Weber.

⁹¹ Luc Boltanski & Laurent Thévenot, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991.

⁹² Par ordre d'entrée en scène : *L'inspiration, le domestique, le renom, le marchand, le civique et l'industriel*. Cette liste n'est pas définitive : une autre analyse pourrait nous faire découvrir de nouvelles Cités et de nouveaux mondes ; et surtout elle évolue historiquement : des mondes peuvent disparaître, et d'autres apparaître. C'est ainsi que depuis Boltanski a proposé un septième monde, dit "du projet", caractéristique des évolutions les plus récentes. Voir Chiapello & Boltanski, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 2002.

⁹³ Ils situent sa première formulation systématique dans l'œuvre de Saint-Augustin, au 7^{ème} siècle.

dans l'univers de la création artistique, mais aussi par exemple dans certains aspects du travail psychothérapeutique.

On ne peut qu'être frappé par la convergence entre la description que les auteurs donnent de ce monde⁹⁴ et l'univers des "histoires cueillies, histoires offertes". Prenons-en quelques exemples, sous forme d'un tableau mettant en vis-à-vis cette description avec ce que nous savons de la démarche. On notera que, contrairement au cas de la création artistique, la plupart des descriptions s'appliquent aussi bien au narrateur qu'au cueilleur-offreur, où l'on peut voir un reflet du parti pris d'horizontalité dont nous venons de parler.

	<i>Le monde de l'inspiration Selon Boltanski et Thévenot⁹⁵</i>	<i>Laisse Ton Empreinte et Histoires cueillies Histoires offertes</i>
<i>Jaillissement et dépassement</i>	L'inspiration se manifeste de manière spontanée, subite, désordonnée, saisissant le créateur et l'obligeant à se dépasser lui-même. Il est de la nature de l'inspiration de jaillir, de surgir.	Quand Luc Scheibling parle du processus qui permet au cueilleur-offreur de saisir l'essentiel du récit qu'il a entendu et de trouver la bonne manière d'en parler, il lui arrive souvent de claquer des doigts. Il insiste aussi souvent sur le fait que, dans la rencontre, chacun va donner "le meilleur de lui-même", ce qui l'amène à décrire cette rencontre comme "sacrée".
<i>Intérieur et extérieur</i>	L'inspiration est une faveur gratuite, à la fois extérieure et éprouvée par l'expérience d'une motion intérieure qui habite et qui transforme. C'est un état spontané, c'est-à-dire indissociablement sincère et volontaire, parce qu'il est un état intérieur que les êtres reçoivent du dehors.	Le dispositif écoute / restitution matérialise presque purement cette dialectique intérieur / extérieur : l'écouter est "remué" par ce qu'il entend de l'histoire du narrateur, et celui-ci sera à son tour bouleversé par le retour qui lui sera fait.
<i>Émotion et non-maîtrise</i>	Il se manifeste par des émotions et des passions et est vécu comme dévorant, effrayant, enrichissant, enthousiasmant, exaltant, fascinant. Est grand ce qui se soustrait à la maîtrise, et particulièrement ce qui échappe à la mesure.	L'intensité des vécus émotionnels associés à la démarche, est très souvent citée comme un signe de la force de celle-ci.

.../...

⁹⁴ Voir notamment dans l'ouvrage cité les pages 200 à 206. Toutes les citations qui suivent proviennent de ces pages.

⁹⁵ Tout le contenu de cette colonne est extrait des pages de *De la justification* consacrées au monde de l'inspiration. Ces pages sont elles-mêmes en grande partie des reprises d'un ouvrage qui a été choisi par les auteurs comme guide du monde inspiré (*La créativité en pratique*, de B. Demory). Pour ne pas alourdir le tableau, j'ai fait disparaître les distinctions entre citations issues de cet ouvrage et propos des auteurs.

<i>Inquiétude et nudité</i>	La passion qui les anime leur procure, indissociablement, le désir de créer, l'inquiétude ou le doute, l'amour pour l'objet et la souffrance. La pauvreté mène à la grandeur par le dépouillement qui laisse les corps à nu. Il faut s'évader de l'habitude et de la routine, accepter de prendre des risques, dépasser l'orgueilleuse assurance de l'expert	On insiste volontiers sur l'engagement des partenaires, qui doivent "se mouiller", et notamment le cueilleur-offreur, qui s'avance "sans filet" ou "à poil".
<i>Descente</i>	Il faut, pour se dépasser, descendre là où la grandeur peut se manifester — c'est-à-dire en soi-même, dans l'inconscient.	L'image de la descente, de la recherche de profondeur dans l'exploration des significations existentielles est constamment employée.
<i>Métaphore</i>	Le vrai monde n'est pas directement accessible aux sens. Il se donne à connaître au moyen de signes. Ces signes, véhiculés par le verbe ou l'image, prennent la forme de la coïncidence, de l'analogie ou de la métaphore. Il faut adopter un langage différent, celui des images, des fantasmes, des symboles, des mythes et des légendes.	Le langage privilégié dans la rédaction des histoires est celui de conte et de la métaphore. Plus anecdotiquement, les coïncidences qui peuvent survenir (par exemple dans le hasard des appariements entre narrateurs et cueilleurs-offreurs) sont toujours perçues comme significatives.

Cette inscription dans le monde de l'inspiration est bien une caractéristique distinctive de la démarche "histoires cueillies, histoires offertes" et plus généralement de celle de Laisse Ton Empreinte : la plupart des autres pratiques que nous avons passées en revue plus haut, et notamment celles qui relèvent de l'histoire de vie en formation, s'inscrivent dans d'autres *mondes*, notamment :

- le monde domestique (prolongeant dans la vie sociale la structuration familiale, surtout du point de vue des relations entre générations), où reste forte et stable l'asymétrie entre le "grand" (professionnel) qui guide et protège le "petit" (personne en recherche) ;
- le monde civique (qui correspond au projet démocratique et républicain), où les singularités individuelles doivent s'effacer devant la recherche méthodique de l'intérêt général et le respect de la loi ;
- le monde industriel (le plus récent, et le plus omniprésent dans la société contemporaine), dominé par la recherche de la prévisibilité et de l'efficacité, grâce à la mobilisation de compétences et d'outillages précis et maîtrisés.

Cette mise en perspective n'a pas seulement comme avantage de nous permettre de mieux caractériser la démarche "histoires cueillies, histoires

offertes", et lui donner un sens plus fort en l'inscrivant dans un cadre qui la dépasse ; elle peut aussi nous permettre de comprendre la relative fragilité de cette démarche précisément du point de vue de sa justification sociale.

Cette fragilité est signalée dès l'introduction du passage de *La justification* consacré à ce monde : "Ce monde, dans lequel les êtres doivent se tenir prêts à accueillir les changements d'état, au gré de l'inspiration, est peu stabilisé et faiblement équipé. Est écarté tout ce qui, dans d'autres mondes, soutient et équipe [les évaluations] comme les mesures, les règles, l'argent, la hiérarchie, les lois, etc. Étant donné son faible niveau d'équipement, ce monde tolère l'existence d'épreuves intérieures peu ou pas objectivables, ce qui met la grandeur inspirée à l'abri de l'opinion des autres — indifférence aux marques de mépris — mais ce qui en fait aussi la fragilité. Le monde inspiré doit en effet affronter le paradoxe d'une grandeur qui se soustrait à la mesure et d'une forme d'évaluation qui privilégie la singularité (p 200)". Autrement dit, dans un univers social dominé par l'impératif de justification, les "inspirés" sont précisément ceux qui refusent de se justifier.

Plus concrètement, cela va se traduire par les *critiques* qui vont pouvoir être adressées à cette pratique à partir des autres cadres de référence. Boltanski et Thévenot donnent (p 291 à 334) un tableau de toutes les critiques croisées des mondes les uns par les autres, et ici encore la convergence est frappante avec les réserves que j'ai pu enregistrer lors de mes entretiens avec des personnes extérieures à la démarche. Bien entendu, ces critiques proviennent surtout des trois mondes où s'ancrent habituellement les pratiques d'histoire de vie :

- à partir du monde domestique, on va surtout reprocher à la démarche le *désordre* dont elle peut être porteuse, dans son déroulement même et dans ses effets ; on va aussi exprimer de la méfiance vis-à-vis de la dimension émotionnelle, l'affectivité et les effusions, qui enfreignent l'exigence de contrôle de soi⁹⁶ ; on exprime aussi des réserves par rapport à l'impudeur de certaines informations ou de certaines modalités d'expression (et ce d'autant plus que les situations sont publiques, comme lors de la réunion finale des *Belles de mai*) ;
- depuis le monde civique, ce qui pose problème est la place jugée excessive des individualités, non seulement celle du narrateur (qui ne s'efface pas dans un statut impersonnel d'usager, comme par exemple dans l'école républicaine), mais surtout celle du cueilleur-offreur : il est inacceptable que le service fourni dépende, et de manière imprévisible et incontrôlable, de la personnalité singulière de celui qui le rend. Cette

⁹⁶ Très significative de ce point de vue est la référence aux larmes qui peuvent survenir lors du travail, chez les narrateurs comme chez les cueilleurs-offreurs. Pour ceux qui se situent dans la démarche, c'est le meilleur des signes de la qualité de ce qui est en train de se passer ; pour de nombreux observateurs extérieurs, c'est au mieux une source de malaise.

remise en cause culmine bien entendu autour de la personne de Luc Scheibling dont certains craignent la dérive vers une posture de "gourou" ;

- la critique la plus sévère viendra du monde industriel, pour lequel toute action doit obéir à des procédures éprouvées, mises en œuvre par des personnes à la compétence établie, et pouvoir donner des résultats prévisibles (objectifs) et vérifiables. Une action telle que celle que nous étudions risque de déboucher sur le gâchis par inefficacité, voir de provoquer des dégâts, par imprudence.

Dans le modèle de Boltanski et Thévenot, de tels *différends* n'ont rien de rare ni de pathologique. D'une part, ils correspondent souvent à un cloisonnement des champs sociaux, des groupes sociaux et des activités, qui forment des zones relativement homogènes du point de vue du cadre de référence. La pratique de Laisse Ton Empreinte peut ainsi coexister depuis des années avec d'autres pratiques sur les histoires de vie, sans que quiconque soulève un problème : il est relativement clair pour de nombreux observateurs que cette pratique est "à part", et c'est ainsi. Mais ce traitement ne peut pas toujours suffire : d'une part, ne serait-ce que pour obtenir la mobilisation de moyens publics au service d'un projet, il faut pouvoir être reconnu et apprécié dans l'univers administratif, qui est dominé par le monde civique, avec de forts compléments domestiques et industriels ; d'autre part, la démarche "histoires cueillies, histoires offertes" a été dès le départ conçue comme la première étape d'une éventuelle diffusion de la démarche de Laisse Ton Empreinte, avec recherche d'une meilleure intégration au fonctionnement habituel des centres de formation, ce qui suppose également une remise en cause du "splendide isolement" du monde inspiré.

Il faut donc que, comme tout le monde, et bien qu'ils y rechignent davantage que les autres, les "inspirés" construisent des *compromis*, indispensables à la stabilisation du monde social commun⁹⁷. Jusqu'à présent, les compromis passés par Laisse Ton Empreinte l'ont surtout été en direction des deux *mondes* que nous n'avons pas encore fait intervenir, parce que leur critique de l'inspiration est relativement modérée :

- le monde de l'opinion, où les choses valent par leur reconnaissance publique : le discours de Laisse Ton Empreinte met souvent en avant les multiples signes de reconnaissance qui ont été recueillis au fil de sa courte histoire, et notamment auprès des médias (émissions radio et télé) ;
- le monde marchand, puisque Laisse Ton Empreinte est devenue une "petite entreprise" qui "marche" plutôt bien, qui se développe quantitativement, puisqu'elle a maintenant quatre collaborateurs réguliers.

⁹⁷ Le concept de compromis est central dans la théorie de la justification. Il est étudié longuement dans l'ouvrage de Boltanski et Thévenot, des pages 337 à 407.

Mais ces compromis ont encore une portée limitée dans la mesure où les deux mondes en question sont particulièrement suspects du point de vue civique (qui considère le succès, et particulièrement le succès marchand, comme des impuretés plutôt suspectes) et industriel (où le succès ne prouve rien, puisque rien ne dit qu'il n'est pas dû à l'aveuglement du public, tant qu'il n'est pas étayé par des schémas rigoureux et des preuves d'efficience).

On peut comprendre la démarche "histoires cueillies, histoires offertes" dans son ensemble, et tout particulièrement la démarche de formalisation dont le présent document est le fruit, comme une tentative de construire un compromis plus fort avec les mondes civiques (puisque nous tentons de définir en quoi la démarche peut contribuer au bien commun) et industriel (par le simple fait de formaliser, d'inscrire dans des cadres théoriques, de donner des éléments d'évaluation, etc.).

3.3 Visage

La vie sociale humaine est-elle correctement décrite par le tableau que j'en ai donné au début de la section précédente ? Les relations entre les hommes se réduisent-elles au jeu des évaluations, des conflits de valeurs, des justifications et des compromis ? Sans doute pas, et Boltanski et Thévenot eux-mêmes en conviennent clairement dans la postface qu'ils ont ajoutée à l'édition définitive de leur ouvrage⁹⁸. L'un d'eux a, dans un travail ultérieur, tenté de progresser dans la modélisation d'un autre "régime" de relation entre les hommes, qu'il a nommé "état de paix"⁹⁹. Il y analyse la notion d'*agapè*, une des formes d'amour distinguées par la tradition grecque¹⁰⁰, et en relève les caractéristiques suivantes, ou l'on voit bien la rupture avec le modèle de la justification :

- l'*agapè* ne dépend pas de la valeur de son objet, elle n'est pas élective, "les personnes auxquelles elle s'adresse sont celles qu'elle trouve sur son chemin" ;
- elle n'est pourtant pas indifférente aux caractéristiques de cet objet, dont elle reconnaît et valorise les traits les plus singuliers ;
- l'*agapè* n'attend pas de retour, ni sous forme d'objets, ni même sous forme d'amour en retour,
- elle est "inapte au calcul", et notamment ne tient pas le compte des expériences passées, "elle ne se souvient ni des offenses subies ni des

⁹⁸ De la justification, p 425.

⁹⁹ Luc Boltanski, *Agapè, une introduction aux états de paix*, in *L'amour et la justice comme compétences*, Paris, Métailié, 1990.

¹⁰⁰ Les deux autres étant *Éros*, relativement mieux connu de nous, et *Philia*, l'amour "naturel" pour les parents, les amis, les alliés.

bienfaits qu'elle a accomplis" : la faculté de pardonner est une de ses caractéristiques les plus saillantes ;

- détachée du passé, elle l'est tout autant de l'avenir : elle ne vise pas des "objectifs", ni même ne se soucie trop des conséquences de ses actes ; elle "se maintient obstinément dans le présent" ;
- l'agapè, enfin, se formule mal dans le langage discursif, d'où le recours fréquent à des expressions indirectes, métaphoriques, notamment des paraboles (par exemple *Le fils prodigue*, ou *Le bon Samaritain*).

On peut éprouver une gêne devant une telle description, pour différentes raisons :

- les évidentes résonances religieuses et plus particulièrement chrétiennes, dans un monde social aujourd'hui largement sécularisé (n'oublions cependant pas que l'idée vient de plus loin, d'une philosophie grecque déjà bien engagée dans la remise en cause d'une vision religieuse du monde, et qu'elle va plus loin : Boltanski montre bien son importance chez Marx, par exemple),
- une image "puérile" ou "irresponsable", en rupture avec les schémas dominants reposant sur l'intérêt, le projet et le calcul, avec l' "esprit de sérieux" aujourd'hui de rigueur dans tous les domaines de la vie sociale,
- une ambiguïté sur le statut descriptif (ce qui est) ou normatif (ce qui devrait être) de cette description, qui pourrait nous conduire à affirmer trop rapidement "c'est bien beau, mais dans la réalité, on en est loin".

Pourtant, il est difficilement contestable que la recherche d'un tel mode de relation des hommes entre eux constitue un des axes les plus clairs et les plus constants de notre idée du progrès humain. On conviendra volontiers qu'il s'agit davantage d'un "idéal régulateur" que d'une pratique majoritaire, mais ça n'enlève rien à la force d'un tel idéal pour nous, ni à la réalité des actes qui, malgré tout, les concrétisent chaque jour sous nos yeux. Et on aura compris que je fais ici l'hypothèse que la démarche "histoires cueillies, histoires offertes" en relève.

Cet idéal est tellement central dans notre civilisation qu'il a d'ailleurs donné lieu à des formulations, voire à des théorisations, assez différentes. Le philosophe Francis Jacques¹⁰¹ a proposé de distinguer trois grandes approches de cet "amour d'autrui" : le *prochain*, le *semblable* et le *proche*.

La parabole du Bon Samaritain illustre la notion de *prochain* : un homme est laissé à moitié mort dans un fossé par des bandits, et alors que prêtre et Lévite passent à l'écart sans le secourir, un homme ordinaire "pris pitié de lui, il s'approcha, banda ses plaies en y versant de l'huile et du vin, le chargea sur sa

¹⁰¹ Francis Jacques, *Dialogiques. Recherches logiques sur le dialogue*, Paris, PUF, 1979, p 15.
Les Cahiers d'Etudes du CUEEP n° 58 - 111 -

propre monture et le conduisit à une auberge et prit soin de lui. Le lendemain, tirant deux pièces d'argent, il les donna à l'aubergiste et lui dit "prends soin de lui et si tu dépenses quelque chose de plus, c'est moi qui te rembourserai quand je repasserai". "Va et fait de même", conclut Jésus à l'adresse de son interlocuteur (Luc, X, 25-37).

Cette image a fortement marqué notre culture, bien au delà de la religion, et est à l'origine de notre modèle de l'aide : si je vois quelqu'un en difficulté, il est de mon devoir de lui porter assistance. On peut en rapprocher non seulement les pratiques chrétiennes de charité, mais aussi les dispositifs publics de solidarité, les modèles classiques du travail social, la psychiatrie humaniste, etc. On sait aussi les limites d'un tel schéma : la relation de charité peut dériver vers une relation inégale, où l'aidant "se penche" sur le cas de l'aidé, et s'approprie en quelque sorte la vie de celui-ci pour y remédier à sa manière, l'aide apparente se traduisant à un niveau plus profond par une aliénation et une domination renforcée.

C'est en grande partie contre cette vision du prochain que s'est construite une vue alternative, où l'autre est précisément posé comme mon *semblable*. Jacques en voit une des expressions les plus anciennes dans le *Ménon* de Platon, où Socrate, dans son débat avec Ménon sur la définition de la vertu, fait intervenir un esclave et, grâce à ses talents d'accoucheur, fait découvrir la vérité par celui-ci : l'esclave, comme tous les hommes, possède une *raison*, et c'est en tant que tel qu'il est notre semblable.

C'est à l'époque moderne, quand s'amorce la déchristianisation de notre civilisation, que cette idée a connu son plein épanouissement, de Descartes à Kant, en passant par Rousseau. Aujourd'hui, nous vivons dans une culture profondément marquée par ces réflexions. On peut les résumer en trois idées :

- la voie de réalisation de la personne est *l'autonomie*, état dans lequel elle est capable de se donner à elle-même sa propre loi, grâce à sa propre raison, sans subir une loi dictée malgré elle, ni de l'extérieur (par les puissants, la tradition, la religion, etc.), ni surtout de l'intérieur (par ses émotions, par son passé, par ses habitudes, etc.). Cette autonomie est la source de la *dignité* de la personne et du *respect* qui lui est dû absolument ;
- la relation à autrui est une relation de *communication*. C'est Habermas qui, au 20^{ème} siècle, a le mieux développé l'idée selon laquelle tous les repères dont nous avons besoin (la connaissance du monde, les normes éthiques et esthétiques, l'authenticité) émergent nécessairement de la discussion argumentée entre individus autonomes¹⁰² ;

¹⁰² Jürgen Habermas, *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard, 2 tomes.

- les modalités d'action commune sont, quant à elles, régies par le *contrat* : les individus autonomes décident de passer librement un accord par lequel ils s'engagent l'un envers l'autre, et les limites de la relation sont celles du contrat : ce qui n'est pas dans le contrat n'existe pas dans la relation, et quand le contrat expire, la relation disparaît, sans reste.

Ce schéma a été beaucoup discuté sur de nombreux points sur lesquels il est impossible de s'arrêter ici¹⁰³, mais ses trois principaux principes ont été largement intégrés à nos visions les plus quotidiennes. Dans le domaine de la psychothérapie et des relations humaines, par exemple, on peut en voir une illustration dans l'*attitude non-directive* développée par Carl Rogers¹⁰⁴ : l'individu a en lui tout ce qu'il faut pour mener une vie bonne, tout ce que peut faire autrui, c'est d'entrer en communication avec lui, dans le cadre d'un contrat égalitaire, et en respectant totalement son autonomie, donc en renonçant à toute influence directive. La plupart des thérapies humanistes, puis cognitivo-comportementales, resteront inscrites dans cette optique.

Il en ira de même dans le champ des histoires de vie, où la plupart des approches insistent par exemple sur :

- le respect de l'autonomie des participants, non seulement dans la décision initiale d'engager un tel travail (contrat), mais dans tous les instants de celui-ci : "le travail passe par une implication de chacun, mais à sa manière propre ; chacun décide librement de ce qu'il va dire de lui [...] En dernière instance, c'est le narrateur qui oriente le travail en formulant la ou les questions qu'il se pose et souhaite traiter à propos de sa vie. C'est encore lui qui décide de retenir telle piste de lecture plutôt que telle autre...¹⁰⁵".
- la prudence interprétative des auditeurs d'un récit de vie : "on s'efforcera d'aider celui qui expose les résultats de ses investigations en lui témoignant, entre autres choses, suffisamment d'*écoute* et de respect pour qu'il se sente autorisé à aller au bout de son propos. [...] Les interventions des auditeurs seront moins de l'ordre de l'analyse péremptoire, voire du diagnostic et de l'interprétation, que de l'ordre des demandes d'explications complémentaires suscitées par la première écoute".

¹⁰³ Voir par exemple un dossier très complet dans *Libéraux et communautariens*, textes rassemblés et commentés par André Berten, Pablo Da Silveira et Hervé Pourtois, Paris, PUF, 1997.

¹⁰⁴ Pour une bonne introduction, voir par exemple *L'orientation non-directive* de Max Pagès, Paris, Dunod.

¹⁰⁵ Alex Lainé, *Faire de sa vie une histoire*, Paris, Desclée de Brouwer, 1998, p182-186.

— la respect scrupuleux de la parole du narrateur, notamment dans le cas d'un passage par l'écrit : soit on s'en tient à une retranscription fidèle des propos tels qu'ils ont été tenus, avec éventuellement juste ce qu'il faut de mise en forme pour faciliter la transmission ou la reconnaissance ; soit, plus souvent encore, on s'en tient à l'écriture par la personne elle-même (autobiographie au sens strict).

On voit que la pratique de *Laisse Ton Empreinte* et de "histoires cueillies, histoires offertes" semble passablement se démarquer de tels principes.

C'est que le *prochain* et le *semblable* ne semblent pas épuiser toutes les facettes d'agapè : je peux aimer l'autre pour sa souffrance et m'incliner vers lui pour l'aider, je peux aimer l'autre parce que j'y reconnais un interlocuteur aussi raisonnable que moi, mais je peux aussi aimer l'autre parce qu'il est là, *proche*.

Cette dernière modalité se rattache à un autre courant de la philosophie, dit *existentielle*. Ces philosophes reprochent essentiellement à l'approche kantienne et à ses dérivés de donner de l'existence humaine une description trop abstraite, désincarnée, coupée de l'espace concret, du temps vécu, du contexte social où elle se déploie. Dans cette vision existentielle, l'individu n'est jamais "en état de paix", il est toujours divisé, toujours mu par un déséquilibre entre ce qu'il *est* (au sens où les choses *sont*) et ce qu'il *veut être* (son projet, ou son *être-au-devant-de-soi*¹⁰⁶).

Et une des sources principales de ce déséquilibre est la rencontre de l'autre : "autrui est pour moi à la fois ce qui m'a volé mon être, et ce qui fait qu'il y a un être qui est mon être (Sartre)". Il n'y a plus deux individus autonomes qui dialoguent et passent contrat, mais deux existences en plein mouvement qui se télescopent. Cette dimension du choc de la rencontre de l'autre a été particulièrement développée par le philosophe juif Emmanuel Levinas.

La vision de la rencontre d'autrui chez Levinas est presque diamétralement opposée à celle de Kant¹⁰⁷ :

— l'accent est mis non sur l'autonomie mais sur la nécessaire *hétéronomie*, c'est-à-dire sur la source *externe* de la loi (à prendre au sens de loi éthique, répondant à la question "comment doit-on vivre ?"). Pas une hétéronomie qui serait soumission au "tyran", qu'il soit extérieur ou intérieur, mais "hétéronomie du faible" : "L'obligation surgit de la vulnérabilité de chaque homme" (p 43). L'autonomie est toujours

¹⁰⁶ Cette sorte d'expression, formée de "être", suivi d'un ou quelques mots liés par des traits d'union, est caractéristique des traductions en français des néologismes forgés en Allemand par Heidegger, notamment dans son principale ouvrage, *Être et temps*.

¹⁰⁷ Voir l'excellente synthèse de Catherine Chaliar, *Pour une morale au delà du savoir. Kant et Levinas*, Paris, Albin Michel, 1998.

suspecte d'indifférence au sort d'autrui. Elle a besoin d'être *dérangée* : "la morale commence quand la liberté, au lieu de se justifier elle-même, se sent arbitraire et violente", et l'éveil du sujet à cet arbitraire et à cette violence provient d'une "investiture" par autrui. Plus crûment, Levinas dit : "l'éthique vous tombe dessus".

- la relation à l'autre n'est alors pas faite de dialogue mais du choc de la rencontre avec le *Visage* d'autrui. Le Visage, pour Levinas, ce n'est pas la réalité concrète que nous désignons habituellement sous ce terme, mais l'idée d'une présence de l'autre qui s'impose à moi, immédiatement, à la manière de la parole biblique "*me voici*". Et cet autre n'est pas un "prochain" ou un "semblable" abstrait, mais une personne toujours singulière, ce visage *là*. Cette rencontre est d'abord un fait brut, pratiquement impossible à thématiser, juste l'ouverture d'une brèche dans la clôture du sujet. Dans un second temps, peut-être, pourra se construire une éthique plus rationnelle : "L'autonomie, résume Chaliier, ne constitue pas la source de la moralité, mais bien sa maturité. (p 98)"
- Enfin, l'action n'est pas structurée par le contrat mais par la *responsabilité* : l'autre est là et il m'appartient de me montrer à la hauteur de l'exigence que cette présence fait naître. "Devant le prochain, je comparais plutôt que je n'apparais. Je réponds d'emblée à une assignation. [...] Mais la responsabilité à laquelle je suis exposé dans un telle passivité ne me saisis pas comme une chose interchangeable, car personne ici ne peut se substituer à moi ; en en appelant à moi comme à un accusé qui ne saura récuser l'accusation, elle m'oblige comme irremplaçable et unique. Comme élu¹⁰⁸".

Il me semble qu'il y a là de quoi éclairer quelques unes des particularités de la démarche "histoires cueillies, histoires offertes" :

- l'accent mis par les protagonistes interrogés, qu'ils soient narrateurs ou cueilleurs-offreurs, sur l'événement "inoubliable" que représente la rencontre qu'ils ont vécue ;
- la rareté des propos généraux et abstraits qui pourraient être tenus sur le processus et sur les histoires cueillies : c'est toujours d'êtres singuliers et concrets que l'on parle ;
- l'accent mis sur la vulnérabilité de celui qui entreprend ainsi d'aller écouter l'histoire de l'autre, "à poil", c'est-à-dire en renonçant à toutes les protections que peuvent fournir les attributs habituels du spécialiste : statut, mise en scène pratique, cadre théorique, outils relationnels, etc.
- la forte interpellation sur la responsabilité du cueilleur-offreur, souvent répétée par Luc Scheibling : "qui tu es, toi, pour prétendre que je te

¹⁰⁸ Levinas, *De Dieu qui vient à l'idée*, cité par Alain Finkielkraut, *La sagesse de l'amour*, p 145 (une autre excellente introduction à Levinas), Paris, Gallimard, 1984.

confie ma vie, qu'est-ce que tu vas en faire?", sentiment de responsabilité dont sont manifestement habitées les personnes mises dans cette posture.

Bien entendu, la situation n'est pas pure, et, pour ne prendre qu'un exemple, la référence au *contrat* et à la maîtrise que le narrateur doit toujours conserver sur le déroulement du processus renvoie davantage à une vision classique en relations humaines, imprégnée d' "éthique de la discussion". Mais peut-être peut-on faire l'hypothèse qu'il s'agit là d'un habillage social, utile pour rassurer et garantir une sécurité minimum, qui à la fois masque et permet l'essentiel.

4. QUESTIONS OUVERTES

Pour conclure ce long chapitre, je voudrais soulever quelques questions. Celles-ci prennent la forme d'objections adressées aux pratiques observées, mais ne constituent pas une remise en cause centrale de la démarche. Je voudrais seulement relever un certain nombre de "choix" de fait qui se sont opérés dans la construction de cette démarche (dans le prolongement de la dynamique de *Laisse Ton Empreinte* depuis ses débuts), et qui me paraissent devoir être réinterrogés, pour enrichir encore la pratique.

4.1 Sur le cadre interprétatif

La plupart de ces interrogations porteront sur ce qui constitue le moment décisif de cette pratique : le processus par lequel le cueilleur-offreur transforme les propos qu'il a recueillis en une histoire écrite qui sera ensuite restituée au narrateur. Certes, celui-ci pourra encore intervenir, pour demander des éclaircissements ou des modifications. C'est une possibilité importante, mais dont, comme je l'ai déjà dit, il ne faut pas surestimer la portée : les modifications n'interviendront qu'à la marge, dans le choix d'un mot ou la suppression d'une information ; il leur sera beaucoup plus difficile de modifier l'orientation principale qui aura été choisie.

Comme nous l'avons vu, il est difficile de décrire ce processus, d'une part dans la mesure où il est en grande partie inobservable, et d'autre part parce qu'il est le plus souvent décrit dans le langage de l'inspiration, qui par définition échappe à toute volonté de formalisation. Il me faut pourtant bien essayer.

▪ Réalisme ou nominalisme ?

Le principal choix va consister à adopter, face au matériau recueilli, un angle d'attaque qui sera ensuite privilégié dans la réflexion et la rédaction. Une première ambiguïté marque ce choix, qui pourrait avoir deux statuts :

- dans une interprétation *réaliste*, on choisira tel angle d'attaque parce que *vraiment, dans la réalité*, c'est un élément central dans la vie de la personne, qu'il s'agit de *découvrir* au milieu des autres aspects, qui peuvent être négligés ;
- dans une interprétation *nominaliste*, on assume le caractère arbitraire du choix effectué : le créateur décide de s'attarder sur un aspect, mais sans prétendre que cela soit justifié par la réalité elle-même. Ce n'est pas une découverte mais une *création*, qui n'est ni vraie ni fausse.

Le discours qui accompagne la démarche qui nous intéresse est souvent marqué de réalisme : on parle de "comprendre la problématique" de la personne, de trouver "ce que la personne ignore d'elle-même", etc.

Pourtant, à partir d'une observation de la pratique, rien ne permet d'accréditer cette prétention à la vérité référentielle (ni de l'infirmier), puisqu'aucun moyen n'est mobilisé pour la mettre à l'épreuve. On peut se demander s'il ne serait pas préférable d'en assumer pleinement la dimension créative et arbitraire.

L'enjeu peut être particulièrement sensible en ce qui concerne les hypothèses causales qui sont souvent émises dans les discussions, et qui sont parfois reprises ou suggérées dans les textes : c'est parce qu'il y a eu tel événement dans la vie de la personne qu'il y a eu plus tard telle conséquence. Ce type d'hypothèse émerge spontanément, y compris dans les pratiques biographiques les plus informelles, mais il est parfois difficile de savoir :

- si on y croit *vraiment*, comme à une *explication* causale telle que la science pourrait en établir (mais on n'a généralement aucun moyen d'argumenter la validité d'une telle assertion... et souvent beaucoup de raisons d'en douter) ;
- si c'est un simple jeu de langage, un peu comme quand on regarde les prédictions astrologiques tout en ne leur accordant aucune foi, simplement comme un déclencheur ou un prétexte, pour une activité de parole ou de réflexion qui ne relève pas de la recherche d'une vérité scientifique.

Dans les faits, et dans toutes les formes de travail sur les histoires de vie, on évite le plus souvent de trancher ou de pencher nettement dans l'une ou l'autre direction : peut-être y a-t-il là une ambiguïté féconde qu'il importe de préserver...

▪ Relation ou savoir ?

Cette première ambiguïté se double d'une seconde :

- on peut faire une lecture intellectualiste du processus, c'est-à-dire mettre l'accent sur la dimension de *connaissance*, sur le besoin de (se) comprendre, de savoir et d'expliquer ce qui s'est passé ou qui on est devenu ;
- mais on peut aussi souligner surtout la dimension *relationnelle*, sur ce qui se joue entre les deux personnes en présence mais aussi vis-à-vis du tiers destinataire potentiel, et notamment sur l'effet de *reconnaissance* : ce qui est important, c'est que quelqu'un soit venu me rencontrer, qu'il m'ait écouté et qu'il m'ait cru, que j'aie pu confier ce que d'habitude je tais, que tout cela soit matérialisé dans un écrit, etc.

Ici encore, il y a contraste entre les discours d'accompagnement de la pratique, qui sont souvent intellectualistes¹⁰⁹, et ce qu'on peut en observer, notamment cette fois à partir des rencontres avec les narrateurs : dans leur propos, c'est bien massivement l'expérience de reconnaissance qui domine.

▪ Essence ou existence ?

Finalement, ces deux premières ambiguïtés convergent vers une troisième, plus fondamentale, qui porte sur la vision sous-jacente de ce qui constitue une vie humaine. Ici encore, nous pouvons mettre en contraste :

- une conception *essentialiste*, selon laquelle une vie individuelle comporte un noyau, essentiel, qui détermine tout le reste, même si habituellement ce noyau est recouvert, masqué, par des apparences inessentiels ; bien entendu, on considérera qu'il est très utile, pour une personne, d'accéder à sa propre essence ;
- une conception *existentielle*, selon laquelle la vie n'a pas de centre ni de source interne essentielle, mais se construit à la surface, au contact du monde, dans un processus permanent de création, complexe et imprévisible.

La formulation la plus ramassée que propose Luc Scheibling pour définir ce qu'il faut réussir à saisir dans cette pratique, c'est : "quelle est sa quête ?". Mais les réponses proposées semblent souvent marquées d'essentialisme : en raison de ce qui s'est passé dans la vie de cette personne, elle est maintenant mue par tel projet. Au contraire, dans une conception existentielle, le projet n'est pas déterminé par le passé, mais inventé en permanence par la personne

¹⁰⁹ Au sens précis qui vient d'être défini (surestimation de la dimension cognitive), et non au sens courant, bien sûr.

comme réponse au défi de son existence présente¹¹⁰ (en s'appuyant bien entendu sur son expérience passée, mais c'est tout autre chose).

▪ Quelle grille de lecture ?

Si l'on cherche la vérité du sujet, de manière à comprendre ce qu'il est devenu et toucher du doigt l'essence de sa vie, reste à déterminer dans quelle direction on va chercher les éléments nécessaires, comment on va extraire de l'énorme masse d'informations que contient potentiellement tout récit de vie celles qui doivent être retenues et mises en avant.

Dans la pratique de Laisse Ton Empreinte¹¹¹ et dans "histoires cueillies, histoires offertes", le registre privilégié semble relever de la psychologie, et plus précisément du *psychanalysme*, c'est-à-dire du système total de lecture des affaires humaines élaboré par la psychanalyse au fil du 20^{ème} siècle, et qui imprègne aujourd'hui en profondeur toute notre culture¹¹².

Cette grille de lecture se caractérise principalement par deux traits :

- l'importance centrale accordée aux relations précoces entre la personne et ses parents (et éventuellement d'autres relations familiales très proches), *complexe* relationnel d'où découleraient les caractéristiques essentielles de la personnalité ;
- l'hypothèse selon laquelle les personnes, et surtout celles qui sont confrontées à des difficultés de vie, seraient porteuses d'une "part d'ombre", cachée et source de souffrance, qu'on ne pourrait pacifier qu'en la mettant à jour.

Personne ne songerait, et certainement pas moi, à nier que ces deux aspects puissent être importants. Il n'y a problème que lorsqu'on les privilégie au point de risquer de ne pas laisser leur place aux autres dimensions de l'existence, par exemple :

- les questions *existentielles universelles*, en ce sens qu'elles sont vécues de manière semblable par tous les hommes ou, plus souvent, par tous ceux qui habitent une même civilisation : nier cette dimension au profit

¹¹⁰ "Nous sommes constamment dans un affairement qui met aux prises notre implication dans le réel — notre être-dans-le-monde — et notre orientation vers le futur — notre être-au-devant-de-soi —." C. Delory-Momberger, in *Le sens de l'histoire*, Paris, Anthropos, p 9.

¹¹¹ En tout cas dans les interventions auprès d'individus. Lorsqu'on travaille avec un groupe, pour des chansons collectives (comme au CUEEP, en 2001-2002), voire sur l'histoire d'un village (travail autour de l'école de Monchecourt, en 2004) ou d'un secteur industriel (comme le textile, pour l'association Travail et Culture, en 2002), le risque de psychologisation est évidemment réduit.

¹¹² Robert Castel, *Le psychanalysme*, Paris, Flammarion (collection Champs).

d'une lecture psychologique, c'est risquer de renvoyer la personne à la singularité d'un trouble, avec le poids que cela peut représenter, au lieu de mettre en avant l'universalité de sa condition, y compris dans sa dimension tragique ;

- les questions *sociales* au sens courant du terme, en tant qu'elles renvoient à la place et à la trajectoire de la personne dans une société différenciée, et notamment aux distinctions et aux rapports de domination entre groupes (entre classes sociales, entre genres, entre ethnies, etc.) : passer ces dimensions sous silence, c'est une fois encore renvoyer à l'isolement des "problèmes personnels" ce qui ne peut être réellement compris, et modifié, qu'en prenant en compte la dimension collective ;
- la dimension *contingente* de l'existence, celle qui échappe à toute tentative de saisir en termes de sens, parce qu'elle relève tout bonnement des faits, tels qu'ils s'imposent à nous en raison de forces qui nous dépassent, ou simplement par hasard : nier cet aspect risque de déboucher sur un pan-sémisme, qui cherche à donner du sens à tout, au lieu de favoriser l'acceptation.

Il ne s'agit pas de prétendre que ces dimensions sont "plus vraies" ni "plus importantes" que celles qui sont prises en compte préférentiellement par la démarche. D'ailleurs, la séparation entre les registres ne doit pas être forcée : dans les faits et dans le vécu subjectif, elles sont étroitement intriquées. Il s'agit seulement d'avoir conscience que le fait de privilégier celles-ci plutôt que celles-là relève d'un choix, et que ce choix peut être interrogé sur ses conséquences, du point de vue du bien être des narrateurs, mais aussi d'un point de vue plus large (éthique ou politique).

Il faut d'ailleurs noter que ces "autres dimensions" ne sont pas absentes, ni des textes produits dans le cadre de "histoires cueillies, histoires offertes" (notamment lorsque l'histoire de la personne porte fortement la marque du contexte social, comme dans l'histoire de Véronique, résumée plus haut, ou celle de Tahar, fortement marqué par les événements politiques récents en Algérie). Même lorsque l'histoire est strictement personnelle, le processus final de diffusion publique suscite des effets de résonances avec les histoires des auditeurs, ce qui tire l'aventure dans le sens du partage collectif, voire de l'universalité éthique (voir chapitre 3, § 3.4). Enfin, l'ancrage privilégié dans le registre psychologique est certainement constitutif de la méthode : il est tout à fait possible qu'il corresponde à une étape particulière de l'histoire de la démarche, et que les pratiques soient amenées à évoluer.

4.2 Sur l'écriture

▪ Volontarisme

L'ancrage de la démarche dans le monde "psy" ne se limite pas à l'adoption de la grille de lecture dominante dans ce domaine : elle en hérite aussi une volonté thérapeutique. Certes, il ne s'agit pas de "faire de la thérapie", mais on escompte bien des effets de libération personnelle qui relèvent bien des objectifs couramment assignés à la psychothérapie. Et c'est bien ce qui fait la valeur de cette pratique.

Reste que la manière penser ces effets souffre à nouveau d'une hésitation :

- on peut considérer que les effets thérapeutiques surviendront "par surcroît" : on raconte une histoire aussi juste que possible, et on part de l'a priori que la personne s'en saisira pour progresser ;
- mais on peut aussi être tenté d'introduire volontairement, dans l'écrit, des éléments qui visent directement à produire un effet libérateur.

Cette seconde attitude est explicitement encouragée par Luc Scheibling et se manifeste dans les textes par différentes formes :

- par l'emphase mise sur la responsabilité d'autrui dans les difficultés vécues par la personne (qui vise à soulager le sentiment de responsabilité, de culpabilité ou de honte lié à ces difficultés), ou au contraire sur la responsabilité finale de l'individu dans la résolution de ses difficultés ;
- par le fait de souligner fortement, généralement vers la fin du texte, que la personne est en voie de sortir de ses difficultés (ce qui produit bien sûr un effet de renforcement de ce cheminement) ;
- en tout cas, a minima, le fait d'introduire des éléments d'ouverture, quelque chose qui signifie qu'une voie de sortie est possible et pas trop lointaine (faire naître l'espoir).

La pertinence de telles attitudes a fait l'objet de nombreux débats dans l'univers de la psychothérapie, et constitue la principale ligne de clivage entre :

- le groupe des thérapies dynamiques, descendantes plus ou moins lointaines de la psychanalyse mais aussi des pratiques éthiques antiques ou chrétiennes, pour lesquelles l'essentiel est la quête exigeante de la vérité du sujet, et où l'on met volontiers en garde contre la "pulsion de guérison" du thérapeute ;
- le groupe des thérapies cognitives et comportementales, qui mobilisent tous les moyens disponibles pour produire les changements souhaités, avec comme seul souci l'efficacité, et où l'on met en garde contre les

risques de perte de temps, voire d'errance dommageable, dans les approches dynamiques.

Les pratiques d'Histoires de vie, même celles qui se situent le plus fortement dans une perspective thérapeutique (les séminaires Roman familial et trajectoire sociale, la pratique individuelle de Michel Legrand¹¹³...) s'en tiennent strictement à la première attitude : on regarde la vie de la personne telle qu'elle est, sans introduire directement des techniques de changement.

Il s'agit donc bien d'une spécificité de la démarche Laisse Ton Empreinte qui, au moins, doit être interrogée.

▪ Les formes d'écriture

L'ensemble des choix précédents débouchent enfin sur le recours à des formes d'écriture spécifiques. Les principales caractéristiques sont les suivantes :

- une forme *courte*, dont nous avons déjà parlé, qui s'éloigne des pratiques les plus fréquentes dans le champ des histoires de vie recourant au support écrit ;
- un style "*poétique*" renvoyant moins aux formes contemporaines d'écriture littéraire qu'à des souvenirs classiques (au sens propre : appris à l'école, et respectueux des règles de syntaxe) et populaires, avec un fréquent recours à une structure de type "refrain" (une même phrase qui revient plusieurs fois au fil du texte) ;
- un abondant recours aux *métaphores*, c'est-à-dire que la vie dont on a recueilli le récit est réécrite en employant des références à un univers différent (le plus souvent les plantes, les animaux, les voyages...) ;
- un ton et une structure relevant souvent de la forme *conte* (du "il était une fois", parfois explicite, parfois sous-jacent... à la conclusion heureuse ou ouverte, avec entre temps des péripéties, généralement sous forme d'épreuves auxquelles est confronté le héros).

Bien entendu, ces caractéristiques s'expliquent en partie par des raisons historiques, en l'occurrence la place de la chanson dans l'origine et le développement de Laisse Ton Empreinte : beaucoup des textes peuvent être vus comme des chansons sans musique. Et pas n'importe quelle chanson, puisqu'il fallait que les personnes puissent les interpréter elles-mêmes, donc qu'elles puissent facilement se les approprier, se les "mettre en bouche" : on retrouvera le même souci dans la production des textes. La brièveté renvoie par ailleurs à l'inscription dans le registre de l'inspiration, à la recherche de la *fulgurance* de l'effet, par opposition au laborieux travail de recueil et de

¹¹³ Michel Legrand, *L'approche biographique*, Paris, Desclée de Brouwer, 1993.

transcription des histoires de vie dans les sciences sociales. Enfin, l'usage de la métaphore peut nous confirmer le voisinage de la démarche avec les techniques cognitivo-comportementales¹¹⁴.

Mais cela n'interdit pas de s'interroger aujourd'hui sur la pertinence de maintenir ces choix et sur l'éventualité d'explorer d'autres formes d'écriture. Il faut commencer par mentionner un avantage non négligeable des formes actuellement privilégiées : la facilité, condition essentielle de la possibilité même de l'aventure :

- facilité de production, évidemment essentielle pour des cueilleurs-offreurs peu expérimentés : devant l'effrayante page blanche, il est rassurant et facilitant de savoir qu'on peut faire court, recourir à des formes poétiques familières et s'inscrire dans une structure narrative bien balisée ;
- facilité de réception, pour des destinataires qui sont encore moins dotés en ressources culturelles : comme les chansons (et c'est sans doute ce qui fait la force de ce support), les textes cherchent à toucher directement des lecteurs ou auditeurs qui n'ont pratiquement aucun effort de décodage à fournir.

Mais par ailleurs, *la forme n'est pas neutre*, elle est porteuse d'effets de sens qui sont d'autant plus efficaces et difficiles à parer qu'ils sont *présupposés* par cette forme, et non posés explicitement dans le discours¹¹⁵.

▪ **Le récit est un piège**¹¹⁶

Le conte appartient à la catégorie du récit, dont il hérite de tous les présupposés. Paul Ricoeur, parmi d'autres, a consacré une de ses premières œuvres à l'examen de ces présupposés, communs aux mythes, aux contes, aux biographies, au roman classique, à l'histoire, comme aux récits ordinaires, notamment les récits de vie¹¹⁷.

- La première caractéristique du récit classique, c'est *l'effacement de l'auteur* : le texte "se" présente comme la simple relation de ce qui s'est passé, et toute trace de l'intervention de la personne particulière qui a procédé à cette relation, et fait tous les choix qu'elle comporte inévitablement, est effacée. Il n'est jamais question (explicitement) de

¹¹⁴ Voir par exemple David Gordon, *Contes et métaphores thérapeutiques. Apprendre à raconter des histoires qui font du bien*, Paris, Interéditions 2002.

¹¹⁵ La distinction posé / présupposé est essentielle dans la pragmatique linguistique (celle qui analyse *ce qui se passe* dans la communication linguistique). Voir par exemple Osvald Ducrot, *Dire et ne pas dire*, Paris, Hermann, 1993.

¹¹⁶ Louis Marin, *Le récit est un piège*, Paris, Editions de Minuit, 1993.

¹¹⁷ Paul Ricoeur, *Temps et récit*, op. cit.

Balzac dans ses romans ou de Michelet dans ses œuvres historiques ; et on sait pourtant combien ils y sont !

- Dans la masse incalculable de faits qui pourraient être pris en compte, le narrateur opère une *sélection*. Mais ensuite, dans le récit, ce choix est tu : le récit se présente comme une totalité *complète*, où se trouverait tout ce qu'on a besoin de savoir pour comprendre. Cela se voit bien, par exemple, dans le statut du *commencement*, qui se présente souvent sur le mode de l'évidence, alors qu'il est nécessairement arbitraire (dans le cours réel des choses, il n'y a pas de commencement, "aucune action n'est un commencement que dans l'histoire qu'elle inaugure", dit Ricoeur).
- Ainsi, le récit présuppose que tout ce qui n'y est pas mentionné n'a pas d'existence pertinente. Mais réciproquement, il implique aussi que tout ce qui est intégré dans le récit y a nécessairement sa place, un sens et une fonction : "rien n'est événement qui ne contribue à la production de l'histoire". Une incertitude peut occasionnellement intervenir temporairement sur les fonctions d'un élément du récit, mais elle finit nécessairement par être levée à un autre moment, où l'on "comprend" pourquoi tel fait avait été mentionné (procédé massivement utilisé par exemple dans la littérature policière).
- Essentiellement, un récit consiste à relater les *actions* accomplies par des personnages. Mais cette description repose sur un *schéma actantiel* strict et relativement étroit : les personnages ont des motifs et des buts dont ils sont conscients et qui leur appartiennent en propre, ils sont placés dans des circonstances qu'ils n'ont pas produites, et y posent des actes dont ils assument sans ambiguïté la responsabilité et les conséquences. Or les sciences humaines, dans leur diversité, convergent toutes pour nous mettre en garde contre l'apparente évidence de ce schéma (évidence qui est elle-même le fruit de notre habitude de fréquentation des récits) : les motifs de nos actions sont complexes, souvent extérieurs à nous, et nous n'en avons généralement pas conscience ; nos actes relèvent au moins autant de hasards, d'habitudes, d'influences inaperçues, que de choix délibérés, et leur description (*quel acte est-ce au juste ?*) comme leur imputation (*de qui est-ce l'acte ?*) posent très souvent problème.
- Le récit se présente souvent (mais pas toujours) sous forme *chronologique*, ce qui pourrait seulement sembler être une manière commode d'ordonner les faits. Mais cette mise en forme présuppose le plus souvent une hypothèse *causale* sous-jacente : les faits ultérieurs sont *déterminés* par les faits antérieurs. "Il a couru dans la rue et il s'est cassé la figure" nous suggère inévitablement que c'est *parce qu'il* a couru qu'il est tombé. Or quand on analyse l'action humaine, et notamment les parcours biographiques, il est très rare qu'on puisse établir de telles causalités.

- Enfin, c'est le cas de le dire, le récit se termine par une fin. Une fois encore, le choix de cette fin est arbitraire (la réalité ne s'arrête pas), mais il est encore plus porteur de significations que celui du commencement : la fin apparaît comme la conséquence nécessaire de tout ce qui s'est passé auparavant. Ricoeur parle de "nécessité rétroactive" : "portant le regard en arrière, de la conclusion vers les épisodes qui y conduisent, nous devons pouvoir dire que cette fin exigeait de tels événements et une telle chaîne d'action". A nouveau, on voit l'effet simplificateur d'un tel a priori.
- De plus, cette fin n'est jamais neutre, elle a toujours une valeur normative : c'est une bonne ou une mauvaise fin. Et cette valeur se répercute rétroactivement sur la chaîne des actions qui y ont conduit. Le récit est donc une manière implicite de formuler des jugements de valeur sur les actions, de dire sans le dire ce qui est bien et ce qui est mal.

On voit combien raconter, et notamment raconter une vie, n'est pas une opération si simple et si neutre qu'il y paraît : le simple fait de se couler dans les formes classiques de récit implique d'accepter, le plus souvent sans le savoir, l'ensemble des présupposés que nous venons de passer en revue.

▪ Le propre du conte

Le conte est la forme populaire du récit. De cet ancrage populaire, découlent deux conséquences principales :

- le conte sera transmis sous forme orale, ce qui impose évidemment certaines contraintes de forme facilitant la mémorisation et la transmission ;
- il s'inscrit et remplit une fonction dans une culture de type traditionnel, holiste¹¹⁸, alors que les récits écrits, littéraires ou scientifiques, font partie intégrante de la culture moderne, marquée notamment par les valeurs individualistes.

Ces deux traits auront pour conséquence à la fois un renforcement des caractéristiques générales du récit telles qu'elles viennent d'être évoquées, et quelques caractéristiques spécifiques.

- La structure narrative du conte sera plus simple, plus schématique : la relation est strictement chronologique, les descriptions et digressions réduites, les épisodes peu nombreux et bien découpés, les jugements de valeur sans ambiguïté ; de plus, cette structure sera assez stéréotypée :

¹¹⁸ Terme introduit par Louis Dumont (*Essais sur l'individualisme*) pour caractériser la différence essentielle entre les sociétés traditionnelles, où le tout social (holos, en grec) domine les individus, et les sociétés modernes, où c'est l'individu qui est posé comme premier.

sous la variété des histoires particulières, on retrouve des structures semblables, qui ont été analysées en détail : cela facilite la transmission, puisque les auditeurs disposent d'un schéma pré-établi qu'ils n'ont qu'à mettre en correspondance avec le contenu spécifique de chaque conte ; mais cela renforce aussi l'efficacité normative de ces récits : chaque conte dit quelque chose de précis et de fort sur ce que doit être le comportement des humains.

- Cette efficacité normative (dire ce qu'il faut et ce qu'il ne faut pas faire, penser ou sentir) prend largement le pas sur les autres fonctions du récit (esthétique, cognitive...). Elle est encore renforcée par l'ancrage affectif du conte, qui sollicite moins "la tête" que "le cœur" ou "les tripes". C'est la raison pour laquelle, alors que le conte a pratiquement disparu dans la culture des adultes, il continue à jouer un rôle important dans la socialisation des enfants... et dans les thérapies cognitives et comportementales.
- Enfin, le conte, comme le mythe, et contrairement aux récits écrits modernes, laisse une large place à l'imaginaire et au fantastique : les animaux parlent, les personnages se transforment soudain en tout autre chose, les morts renaissent, etc. Ces ressources vont bien entendu renforcer l'efficacité affective du récit, en désarmant toute prétention à la maîtrise intellectuelle : on se laisse porter par le rêve... et on intègre discrètement les messages normatifs sous-jacents.

▪ Autres écritures

Pendant tout le 20^{ème} siècle et le début du nôtre, la littérature en général et la littérature autobiographique en particulier ont multiplié les explorations de formes alternatives au récit classique. Au delà des enjeux propres au champ littéraire, ces explorations nous intéressent en ce que chaque forme alternative est porteuse de présupposés différents, et permet donc, lorsqu'on y recourt pour évoquer une vie humaine, d'en donner des aperçus plus variés et donc plus ouverts.

Je ne peux bien entendu pas rentrer ici dans le détail de ces explorations¹¹⁹, mais je voudrais en donner un rapide aperçu, en énumérant quelques unes des directions de recherche, et en donnant quelques exemples d'écrits autobiographiques qui pourraient les illustrer :

- *l'oblique* : au lieu de s'attaquer de front au déroulement de la vie de la personne, on la "cerne" indirectement en parlant par exemple d'autres personnages qu'elle a côtoyés ou qui l'ont précédée (*Vies minuscules*, de

¹¹⁹ Voir par exemple la synthèse de Lecarme et Lecarme, *L'autobiographie*, Paris, Colin, 2004. Voir aussi *Écritures contemporaines 1, Mémoires du récit*, de Dominique Viart, Paris, Éd des lettres modernes, 1998.

Pierre Michon, *Souvenir pieux* de Marguerite Yourcenar, *Dans ces bras là*, de Camille Laurens), des lieux où elle a été (*Lieux* de Georges Perec), du contexte culturel où elle a baigné (*Je me souviens*, du même Perec), etc.

- *les faits* : l'auteur se propose de dire ce qui a été, en le décrivant de la manière la plus précise et froide que possible, en rejetant tout jugement de valeur et toute recherche de cohérence, en dévoilant les détails les plus infimes ou les plus choquants, etc. On peut citer ici Annie Ernaux (*La place* ou *Une passion simple*), Christine Angot (*Inceste* ou *Pourquoi le Brésil ?*) ou, dans un style tout différent, Nathalie Sarraute (*Enfance*) ;
- *la pensée* : plutôt que de décrire la réalité (prétendument) de l'extérieur, l'auteur essaie de retranscrire ou de reconstituer l'expérience subjective, notamment celle qui mêle, dans un flux continu, l'expérience présente et la résurgence des souvenirs. Après les premières explorations de James Joyce (*Ulysse*), c'est Serge Doubrowski qui représente le mieux cette direction (*Fils* ou *Laissé pour conte*, par exemple), mais il n'est pas le seul (voir par exemple *Le moral des ménages*, de Eric Reinhardt) ;
- *l'essai* : les faits de la vie sont pris comme point de départ pour une réflexion ou une méditation, qui abandonne le plus souvent tout plan chronologique au profit d'une organisation thématique, systématique ou non. Le précurseur est ici Montaigne (*Les essais*), et le meilleur exemple contemporain Michel Leiris (*L'âge d'homme* ou *La règle du jeu*). Pour un exemple plus récent et formellement original, on peut signaler *Sous réserve* d'Hélène Frappat (sur le thème de la vérité et du mensonge) ;
- *la fiction* : plutôt que de prétendre dire la réalité telle qu'elle est, on assume la part de création du narrateur, en introduisant des éléments de mise en forme, voire des événements, qui ne sont pas "réels", mais permettent d'accéder mieux (pense-t-on) à la vérité de l'existence individuelle considérée. On peut ici citer Alain Robbe-Grillet (*Le miroir qui revient* et ses suites) ;
- *le temps de l'énoncé* : d'une manière générale, presque toutes les écritures déjà mentionnées réintroduisent la présence de l'auteur, et en l'occurrence de l'autobiographe, et interrogent la relation complexe entre celui qui raconte (et le moment où il raconte, l'acte de raconter) et celui qui est raconté. Cette interrogation est parfois la base principale de l'exploration biographique : après des ébauches chez Chateaubriand, la tentative a été poussée particulièrement loin par Pierre Roubaud (*Le grand incendie de Londres* et ses suites).

De tels essais pourraient-ils inspirer d'autres pratiques d'écriture dans le cadre d'une démarche telle que celle de "histoires cueillies, histoires offertes" ? Il me semble que l'hypothèse mériterait d'être explorée.

CONCLUSION :

VERS UNE DIVERSIFICATION DE L'OFFRE

L'expérience "histoires cueillies, histoires offertes" s'inscrivait clairement, pour Laisse Ton Empreinte comme pour le CUEEP, dans un projet à plus long terme : il s'agissait d'explorer la possibilité d'introduire de manière plus permanente et intégrée un travail sur les histoires de vie des personnes en formation dans l'activité "normale" des centres de formation. La première étape consistait à vérifier qu'une telle démarche était effectivement praticable, qu'elle pouvait se dérouler dans des conditions satisfaisantes et produire des effets positifs : il me semble que les pages qui précèdent ont permis d'établir sans guère d'ambiguïté que cette première étape avait été franchie avec succès.

Mais il s'agit bien d'une démarche parmi d'autres qui, par construction, exclut d'autres possibles :

- elle s'adresse plutôt à des personnes de premier niveau de qualification, confrontées à des blocages dans leur vie et/ou dans leur formation, que l'on va s'efforcer de soulager et ainsi de libérer ;
- elle privilégie la rencontre inter-individuelle asymétrique, sans laisser beaucoup de place à des échanges en groupes de pairs ;
- elle débouche sur un écrit, bref et "éclairant", rédigé par une autre personne ;
- éventuellement, si l'on maintient ce trait comme partie intégrante de la démarche, elle donne lieu à une valorisation artistique partiellement publique.

Il semble aller de soi que, dans les centres de formation, il y a des stagiaires qui pourraient bénéficier d'un travail sur leur propre histoire, mais qui ne se retrouveraient pas dans cette forme-là de travail :

- soit en raison des particularités de leur histoire,
- soit parce que tout simplement ils préfèrent certaines formes de travail plutôt que d'autres.

On pourrait ainsi imaginer que, dans un même centre de formation (ou un réseau de centres, ce qui permettrait de mutualiser les moyens), soit offerte au public une plus large gamme de service, de manière à ce qu'il puisse y choisir la forme qui lui convienne le mieux. Il pourrait *par exemple* y avoir :

- les entretiens en miroir de type "histoires cueillies, histoires offertes",

- une prestation du même type, mais qui chercherait moins à "éclairer" les problématiques qu'à simplement proposer aux personnes une mise par écrit de leur histoire,
- des espaces de paroles où, sous une forme simplement orale, les participants pourraient partager à propos de leurs expériences de vie¹²⁰,
- des groupes classiques de travail sur les histoires de vie, relevant de la démarche "roman familial et trajectoire sociale" ou des "histoires de vie en formation",
- des ateliers d'écriture où les personnes seraient accompagnées dans la mise en forme par eux-mêmes de leur expérience,
- des ateliers de collecte de mémoire, comme les *jardiniers de la mémoire*, où les personnes pourraient croiser leurs propres histoires avec celles d'autres personnes interviewées.

Il est clair qu'une telle ouverture de l'offre n'aurait pas seulement pour fonction de répondre à la diversité des demandes, mais aussi d'agir sur celle-ci :

- plus l'offre est abondante et plus la démarche est banalisée, apparaît "normale" et moins stigmatisante aux personnes,
- les participants pourraient évidemment circuler d'une forme de travail à l'autre : après avoir parlé librement dans un groupe, je peux avoir envie d'approfondir dans un face-à-face ; après qu'on ait écrit mon histoire, je peux avoir envie de l'écrire à mon tour, etc.

En tout état de cause, on s'accordera à ce que l'ensemble des pratiques de travail sur les histoires de vie respectent un certain nombre de principes communs essentiels :

- le volontariat des personnes qui décident elles-mêmes, ou pas, de travailler sur leur vie. De ce point de vue, on se méfiera de toute idée de "prescription" d'une telle démarche par des tiers (travailleurs sociaux, conseillers en formation) ;
- le respect de la confidentialité : certes, on ne saurait souhaiter que les éléments mis à jour par la personne restent secrets, tant on sait combien il peut être bénéfique de pouvoir les communiquer et les faire reconnaître par autrui ; mais ce doit être toujours la personne elle-même qui fait le choix de cette communication : en aucun cas les éléments recueillis ou les textes produits ne pourraient être communiqués à des tiers sans leur consentement exprès.

¹²⁰ Quelques expériences de ce type ont déjà été menées par Laisse Ton Empreinte au CUEEP de Tourcoing.

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 Anzieu, D., 1981, *Le groupe et l'inconscient*, Paris, Dunod.
- 📖 Aron, R., 1994, *Etudes politiques*, Paris, Gallimard.
- 📖 Aubrun, S., Orofiamma, R., 1990, *Les compétences de troisième dimension*, CNAM.
- 📖 Austin, J., 1970, *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil.
- 📖 Barbier, J-M., 1985, *L'évaluation en formation*, Paris, PUF.
- 📖 Bertaux, D., 1997, *Le récit de vie. Perspective ethnosociologique*, Paris, Nathan.
- 📖 Berten, Da Silveira et Pourtois, 1997, *Libéraux et communautariens*, Paris, PUF.
- 📖 Boltanski, L., 1990, *L'amour et la justice comme compétences*, Paris, Métailié.
- 📖 Boltanski, L., Thévenot, L., 1991, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.
- 📖 Boudon, R., 1986, *L'idéologie*, Paris, Fayard.
- 📖 Bourdieu, P., 1989, *La noblesse d'Etat*, Paris, Minuit.
- 📖 Castel, R., 1973, *Le psychanalyste*, Paris, Flammarion (collection Champs).
- 📖 Catani, M., Mazé, S., 1982, *Tante Suzanne. Une histoire de vie sociale*, Paris, Méridiens.
- 📖 Chalier, C., 1998, *Pour une morale au delà du savoir. Kant et Levinas*, Paris, Albin Michel.
- 📖 Charlon, E., 1997, *Les nouvelles compétences dans les pratiques de formation en région Nord-Pas-de-Calais*, Lille, C2RP.
- 📖 Charlot B., 1997, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

- 📖 Chiapello, A., Boltanski, L., 2002, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- 📖 Coninck, F. de, Godard, F., 1990, L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation. Les formes temporelles de la causalité, *Revue française de sociologie*, 31(1), p 23-51.
- 📖 COPAS, 1995, *Accompagnement social et insertion*, Paris, Syros.
- 📖 Coquelle, C., 2002, *Le psy et le politique*, Paris, Mardaga
- 📖 Cyrulnik, B., 2001, *Les vilains petits canards*, Paris, Odile Jacob.
- 📖 De Gaulejac V., 1987, *La névrose de classe*. Paris, Hommes et groupes.
- 📖 Delory-Momberger, C., 2000, *Les histoires de vie, de l'invention de soi au projet de formation*, Paris, Anthropos.
- 📖 Delory-Momberger, C., Hess, R., 2001, *Le sens de l'histoire*, Paris, Anthropos.
- 📖 Delory-Momberger, C., 2003, *Histoire de vie et éducation*, Paris, Anthropos.
- 📖 Delumeau, R., 1983, *Le péché et la peur. La culpabilisation en occident*, Paris, Fayard.
- 📖 Dominice P., 1990, *L'histoire de vie comme processus de formation*. 1990. Paris. Coll. *Défi-formation*. L'Harmattan.
- 📖 Dubar, C., 2001, *La crise des identités. Interprétation d'une mutation*, Paris, PUF.
- 📖 Dubois-Petit, C., 2004, L'accompagnement en validation des acquis d'expérience, *Les cahiers d'étude du CUEEP*, n°55.
- 📖 Ducrot, O., 1993, *Dire et ne pas dire*, Paris, Hermann.
- 📖 Dumont, L., 1983, *Essais sur l'individualisme*, Paris, Seuil.
- 📖 Dumortier, J.B. (dir), 1995, *Accompagnement social et insertion*, Paris, Syros.
- 📖 Durkheim, E., 1960, *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, PUF.
- 📖 Ehrenberg, A., 1998, *La fatigue d'être soi*, Paris, Odile Jacob.
- 📖 Ellenberger, 1994, *Histoire de la découverte de l'inconscient*, Paris, Fayard.

- 📖 Ellenberger, H.F., 1994, Histoire de la découverte de l'inconscient, Paris, Fayard.
- 📖 Favret-Saada, J., 1977, Les mots, le mort, les sorts, Paris, Gallimard.
- 📖 Finkielkraut, A., 1984, La sagesse de l'amour, Paris, Gallimard.
- 📖 Foucault, M., 1973, Moi, Pierre Rivière, ayant égorgé ma mère, ma sœur et mon frère..., Paris, Gallimard.
- 📖 Gadamer, H. G., 2000, Historicité, Encyclopaedia Universalis.
- 📖 Gauchet, M., 2002, La démocratie contre elle-même, Paris, Gallimard.
- 📖 Gaulejac, V. de, 1987, La névrose de classe, Paris, Editions Hommes et Groupes.
- 📖 Gentis, R., 1980, Leçons du corps, Paris, Flammarion.
- 📖 Gilbert, M., 2001, *L'identité narrative*, Paris, Labor et Fides.
- 📖 Godard, F., 1990, *L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation. Les formes temporelles de la causalité*, Revue française de sociologie, p.23-51.
- 📖 Goffman, I., 1973, La mise en scène de la vie quotidienne - 2, Paris, Minit.
- 📖 Goffman, I., 1991, Les cadres de la conversation in Les cadres de l'expérience, Paris, Minit.
- 📖 Goldberg, J., 1985, La culpabilité, axiome de la psychanalyse, Paris, PUF.
- 📖 Gordon, D., 2002, Contes et métaphores thérapeutiques. Apprendre à raconter des histoires qui font du bien, Paris, Interéditions.
- 📖 Grignon, C., 1973, L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique, Paris, Minit.
- 📖 Gusdorf, G., 1991, Les écritures du moi, Paris, Payot.
- 📖 Habermas, J., 1987, Théorie de l'agir communicationnel, Paris, Fayard, 2 tomes.
- 📖 Hacking, I., 2001, Entre science et réalité, Paris, La Découverte.
- 📖 Intyre, M., 1997, *Après la vertu*, Paris, PUF.

- 📖 Jacques, F., 1979, Dialogiques. Recherches logiques sur le dialogue, Paris, PUF.
- 📖 Josso C., 1991, *Cheminer vers soi*. Lausanne. Coll. *Essais*. Ed. l'Age d'homme.
- 📖 Kauffmann, J.-C., 2004, L'invention de soi. Une théorie de l'identité, Paris, Nathan.
- 📖 Kuhn, T.S., 1990, La tension essentielle, Paris, Gallimard.
- 📖 Lainé, A., 1998, Faire de sa vie une histoire, Paris, Desclée de Brouwer.
- 📖 Lash, C., 2000, La culture du narcissisme, Castelnau-le-Lez, Climats, 2000.
- 📖 Lecarme, A., Lecarme, P., 2004, L'autobiographie, Paris, Colin.
- 📖 Legrand, M., 1993, L'approche biographique, Paris, Toulouse, Desclée de Brouwer, Hommes et perspectives.
- 📖 Lejeune, P., 1980, Je est un autre, Paris, Seuil.
- 📖 Lejeune, P., 1986, L'autobiographie à compte d'auteur, in *Moi aussi*, Seuil.
- 📖 Lejeune, P., 1975, Le pacte autobiographique, Paris, Seuil.
- 📖 Lejeune, P., 1998, Pour l'autobiographie, Paris, Seuil.
- 📖 Lindsay, P.H., Norman, D.A., 1980, Traitement de l'information et comportement humain, Montréal-Paris, Études vivantes.
- 📖 Mac Intyre, A., 1997, Après la vertu, Paris, PUF.
- 📖 Marin, L., 1993, Le récit est un piège, Paris, Editions de Minuit.
- 📖 Mathieu-Castellani, G., 1996, La scène judiciaire de l'autobiographie, Paris, PUF.
- 📖 Mesure, S., Renaut, A., 1996, La guerre des dieux. Essai sur la querelle des valeurs, Paris, Grasset.
- 📖 Moscovici, S., 1976, La psychanalyse, son image et son public, Paris, PUF.
- 📖 Nathan, T., 1993, *Fier de n'avoir ni pays ni amis quelle sottise c'était*, Paris, La pensée sauvage.

- 📖 Niewadowski, C., Villers, G. de (dir), 2000, Souci et soin de soi. Liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse, Paris, L'Harmattan.
- 📖 Orofiamma, R., Dominicé, P., Lainé, A., 2000, Les histoires de vie, théorie et pratique, n° spécial de la revue Education Permanente, n°142.
- 📖 Pagès, M., 1993, Psychothérapie et complexité, Hommes et perspectives, Paris, Epi.
- 📖 Pagès, M., 1971, L'orientation non-directive, 2000Dunod.
- 📖 Petzner, E., 1992, L'homme coupable. La folie et la faute en occident, Privat.
- 📖 Pineau, G., & Jobert, G., 1989, *Histoires de vie*, 2 tomes, Paris, l'Harmattan.
- 📖 Pineau, G.; Le Grand, J.L., 1993, "*Les histoires de vie*", Paris, PUF.
- 📖 Ricoeur, P., 1983-1985 Temps et récit, Paris, Seuil, 3 vol.
- 📖 Ricoeur, P., 1965, De l'interprétation, Paris, Seuil.
- 📖 Schaffer, R., 1988, L'attitude analytique, Paris, PUF.
- 📖 Schaffer, R., 1990, Un nouveau langage pour la psychanalyse, Paris, PUF.
- 📖 Simon C., 1986, *Discours de Stockholm*. Paris, éditions de Minuit
- 📖 Six, J.-F., 1990, Le temps des médiateurs, Paris, Seuil.
- 📖 Swain, G., Gauchet, M., 1980, La pratique de l'esprit humain. L'institution asilaire et la révolution démocratique, Paris, Gallimard.
- 📖 Swain, G., et Gauchet, M., 1980, *La pratique de l'esprit humain. L'institution asilaire et la révolution démocratique*, Paris, Gallimard.
- 📖 Viart, D., 1998, Ecritures contemporaines 1, Mémoires du récit, Paris, Ed des lettres modernes;
- 📖 Viderman, S., 1970, La construction de l'espace analytique, Paris, Gallimard.

Nous avons reçu...

UN NOUVEAU DROIT DE LA FORMATION

Pour les entreprises et pour les salariés

André TARBY

Paris, L'Harmattan, Collection Logiques Juridiques, 2005

Intention :

Quel est le contenu du nouveau droit de la formation offert aux entreprises et aux salariés ? Quels sont le contexte, le sens et la portée des innovations introduites par la dernière réforme ? Quels sont les enjeux pour les années à venir ? Comment les acteurs, compte tenu de leurs intérêts et de leurs stratégies, peuvent-ils utiliser les données juridiques comme "outils d'aide à la décision" et instrument pour l'action en matière de formation ?

Face à ces questions, l'auteur nous présente le "nouveau droit de la formation" de façon pédagogique, liée à son expérience de formateur et d'enseignant chercheur, et avec un souci de rigueur et de sens critique. Il donne accès tout à la fois "au savoir juridique de base" et à l'état des débats et recherches dans ce domaine.

Cet ouvrage s'adresse :

- à l'ensemble des acteurs qui interviennent dans le vaste champ de la formation des adultes, aux responsables des ressources humaines et services formation en entreprises, représentants du personnel, syndicats ;
- aux salariés eux-mêmes qui sont au cœur des problématiques de formation ;
- à tous les étudiants engagés dans des filières professionnelles (DUFA, Licence, Master, IUP) préparant aux divers métiers de la "formation professionnelle tout au long de la vie".

André TARBY est professeur émérite de l'Université Lille I. Docteur en droit social, docteur en Sciences de l'Education, il a enseigné durant de nombreuses années le droit de la formation aux étudiants et aux adultes, dans diverses structures. Auteur de plusieurs ouvrages, il a exercé ses activités de recherche au sein du Laboratoire TRIGONE.

Contact : andretarby@wanadoo.fr

Nous avons reçu...

LA CULTURE JURIDIQUE DES TRAVAILLEURS SOCIAUX
Etats des lieux et besoins de formations
Agathe HAUDIQUET
Paris, L'Harmattan, Collection Le travail du social, 2005

Quel est le rôle des travailleurs sociaux vis-à-vis des personnes en difficulté, en demande de droit(s) ? Ont-ils été formés pour cela ?

Bien qu'ils s'en défendent parfois, ils informent, conseillent, orientent, accompagnent effectivement les usagers dans leurs démarches juridiques. Les éducateurs et les assistants sociaux, en particulier, le font régulièrement et même de plus en plus, avec la juridicisation croissante des relations sociales.

Mais c'est généralement dans l'ombre qu'ils accomplissent cette mission socio-juridique, au détriment de leur professionnalité. Si cette non-reconnaissance est certainement en lien avec la nature transversale des activités socio-juridiques, on peut s'interroger sur la position des institutions politiques et professionnelles à cet égard.

La participation à la mission d'aide à l'accès au droit n'en fait pas moins naître des besoins de compétences et de qualifications juridiques qui questionnent la formation des éducateurs et des assistants sociaux. La formation juridique de ces travailleurs sociaux, telle qu'elle est dispensée aujourd'hui, répond-elle à ces besoins ? Dans la négative, quelle serait alors celle qui permettrait ?

C'est à ces questions et à beaucoup d'autres encore que cet ouvrage se propose, sinon de répondre, du moins d'apporter des commencements de réponse.

Agathe HAUDIQUET, juriste et docteur en Sciences de l'Education, est Maître de conférences associée au CUEEP, Institut de l'Université des Sciences et Technologies de Lille, Lille I.

Les livraisons des Cahiers d'Etudes du CUEEP

n° 1	<i>L'éducation populaire en Grèce</i> (janvier 1984)	n° 26	<i>Recherches actions : Méthodes et pratiques de formation - Tome 2</i> (octobre 1994)
n° 2	<i>Un programme de développement local intégré dans le Pas-de-Calais</i> (juin 1984)	n° 27	<i>Formation en entreprise sur l'entreprise : une expérience</i> (décembre 1994)
n° 3	<i>La "qualification sociale" : un nouveau besoin de formation ?</i> (juin 1985)	n° 28	<i>Actes de l'université d'été : "formations ouvertes multiressources"</i> (février 1995)
n° 4	<i>Les missions locales pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes</i> (octobre 1985)	n° 29	<i>Formations ouvertes multiressources - éléments bibliographiques</i> (avril 1995)
n° 5	<i>Les acquis professionnels en Licence Sciences de l'Education</i> (décembre 1985)	n° 30	<i>La transformation des logiques de formation dans le service public - une étude de cas</i> (juin 1995)
n° 6	<i>Bilan et perspectives de dix années d'utilisation de l'informatique pédagogique au CUEEP</i> (janvier 1986)	n° 31	<i>Ateliers de Pédagogie Personnalisée : un exemple en Région Nord Pas-de-Calais</i> (septembre 1995)
n° 7	<i>Lecture et outil informatique : enjeux pédagogiques</i> (décembre 1986)	n° 32-33	<i>Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation : 2^e colloque européen sur l'autoformation</i> (mai 1996)
n° 8	<i>Espace de parole, espace de choix ? De la communication en collège</i> (septembre 1987)	n° 34	<i>Démarches d'individualisation : vers un modèle convergent - Formation Continue / Formation Initiale</i> (novembre 1997)
n° 9	<i>Recherche- Action : méthodes et stratégies</i> (décembre 1987, épuisé)	n° 35-36	<i>Agrimédia Nord Pas-de-Calais Un réseau de centres de ressources pour la formation agricole. Des formateurs parlent aux formateurs</i> (septembre 1998)
n° 10	<i>Droit : discours et pratiques des formateurs</i> (février 1988)	n° 37-38	Les formateurs d'adultes et leurs formations (décembre 1998)
n° 11	<i>Un essai d'évaluation formative</i> (mai 1988)	n° 39-40	Travail social et travailleurs sociaux (avril 1999)
n° 12	<i>A propos d'un outil informatique ouvert : nanobureautique</i> (mai 1989)	n° 41	Action culturelle, formation permanente, travail social : des cousinages à développer (juin 1999)
n° 13	<i>Les publics du DUFA de Lille 1974-1987</i> (septembre 1989)	n° 42	Dynamiques sociales de l'écrit professionnel dans l'entreprise (octobre 2000)
n° 14	<i>Les maux pour le dire, des mots pour l'écrire (Monographie d'un stage de lutte contre l'illettrisme)</i> (décembre 1989)	n° 43	Usages d'un environnement médiatisé pour l'apprentissage coopératif (janvier 2001)
n° 15	<i>L'action collective de formation de Sallaumines</i> (février 1990)	n° 44	"Ecrits et chuchotements", Des jeunes écrivent, des professionnels médico-sociaux parlent : méthodologie d'une démarche (juin 2001)
n° 16	<i>Objectifs et modes d'évaluation Six stages de préparation à l'emploi dans l'agglomération lilloise</i> (février 1990)	n° 47-48	Eduquer pour la santé (juin 2002)
n° 17	<i>Psychosociologie : crise ou renouveau ?</i> (mai 1990)	n° 49	Se former, se former autrement (février 2003)
n° spécial	<i>Actes du Colloque : "Les formateurs d'adultes et leurs qualifications : réponses des universités", Lille, 29-30 novembre et 1 décembre 1989</i>	n° 50-51	Accompagnements en formation d'adultes (avril 2003)
n° 18	<i>L'engagement de développement de la formation dans l'industrie textile et de l'habillement du Nord Pas-de-Calais</i> (février 1991)	n° 52	Trois décennies de formation continue : de l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie (mai 2003)
n° 19	<i>20 ans de formation d'adultes : l'ACF de Sallaumines Noyelles-sous-Lens</i> (novembre 1991)	n° 53	La validation d'acquis professionnels : des obstacles à franchir, des propositions à construire (novembre 2003)
n° 20	<i>Entreprise et représentations de l'illettrisme</i> (juin 1992)	n° 54	Innover en formation des maîtres et des formateurs d'adultes (Juin 2004)
n° 21	<i>Canal 6, rapport d'évaluation</i> (décembre 1992)	n° 55	L'accompagnement en validation des acquis de l'expérience (Juillet 2004)
n° 22	<i>Une pratique d'enseignement ouvert : l'ESEU en enseignement à distance</i> (mars 1993)	n° 56	Analyses du travail et formation : contributions de la didactique professionnelle (Juin 2005)
n° 23	<i>Les formateurs d'adultes dans la division sociale du travail</i> (octobre 1993)	n° 57	L'évaluation : regards croisés en didactiques (Janvier 2006)
n° 24	<i>Ca y est... je sais lire</i> (décembre 1993)		
n° 25	<i>Recherches actions : Méthodes et pratiques de formation - Tome 1</i> (juin 1994)		

Le **CUEEP**, Institut de l'Université des Sciences et Technologies de Lille, publie ses *Cahiers d'Etudes* à raison de deux à quatre numéros par an (sans périodicité obligée).

Dès son origine (1969), le CUEEP a accordé une attention toute particulière à la recherche. Toutes les actions de formation d'adultes, tous les dispositifs d'ingénierie éducative qu'il a mis en œuvre (ou qu'il mène) ont été (ou sont) précédés, accompagnés ou suivis d'activités de recherche.

Ces recherches, ces études, mais aussi la capacité de transférer les résultats dans le cadre des divers dispositifs de formation de formateurs ont permis au CUEEP de se situer à la pointe de l'innovation sur le plan de l'éducation des adultes et de se forger ainsi une solide réputation tant sur le plan régional que sur le plan national et international. Le CUEEP s'appuie surtout sur les travaux des deux équipes du Laboratoire TRIGONE.

Publiant cette collection (depuis 1984), le CUEEP entend poursuivre sa mission de diffusion et de transfert des acquis. Il entend mettre à la disposition des chercheurs, des praticiens et du grand public, les références de recherches centrées sur une pratique éducative affirmée.

Les Cahiers d'Etudes du CUEEP ont principalement pour objet l'éducation

des adultes. Les thèmes généralement abordés par les chercheurs et les praticiens relèvent aussi bien de l'ingénierie pédagogique, de l'évaluation des dispositifs de formation que de la professionnalité des agents éducatifs. Ainsi, on y traite des liaisons formation-développement, de l'analyse des publics en formation, de la didactique des matières, de l'évaluation des dispositifs et systèmes éducatifs, de la formation des agents éducatifs, de l'apport des technologies nouvelles aux sciences de l'éducation en général et à la formation des adultes en particulier.

Instrument à la disposition des chercheurs, *les Cahiers d'Etudes du CUEEP* veulent également être un organe de liaison entre les terrains et le milieu de la recherche. En ce sens, ils ouvrent leurs colonnes non seulement aux professionnels de la recherche, mais également aux acteurs de l'éducation des adultes, qu'ils soient en exercice ou en formation. C'est ainsi que certains *Cahiers d'Etudes* publient des mémoires d'étudiants des filières de Sciences de l'Education, mais aussi des produits de l'"écriture praticienne".

Prix du numéro double : 25 € (TVA incluse)

Prix du numéro simple : 14 € (TVA incluse)

Port en sus pour l'étranger et les DOM-TOM

HISTOIRES CUEILLIES, HISTOIRES OFFERTES

Depuis quelques années, l'association *Laisse ton empreinte* a développé une nouvelle approche du travail sur les histoires de vie : un intervenant écoute, lors d'un ou plusieurs entretiens, le récit de vie d'une personne (ou parfois d'un groupe), puis la lui restitue sous une forme artistique : chanson, poème, conte, éventuellement accompagnés de photographies ou de dessins. Le Centre CUEEP de Tourcoing a entrepris, en 2003, de tenter d'intégrer une telle démarche à son propre fonctionnement : une groupe de *cueilleur d'histoires* a été constitué en son sein pour rencontrer des apprenants, entendre leur récit de vie et leur *offrir* en retour un texte proposant une présentation et un éclairage sur cette histoire.

Claude Coquelle présente ici une description de cette expérience, la situe dans le contexte général du travail biographique, en interroge les visées et les effets, et propose quelques clefs théoriques pour mieux en comprendre les ressorts.

Claude Coquelle est consultant au cabinet COPAS (Conseil en Pratiques et Analyses Sociales - Lille) et intervenant au département Relations Humaines et Communication du CUEEP. Il a publié notamment *Prévention de la délinquance, politique et pratiques* (ESF, 1998, en collaboration avec V. Persuy et L. Barbe) et *Le psy et le politique* (Mardaga, 2003).

Histoires cueillies, histoires offertes - Lille : CUEEP-USTL, 2006, 135 p. (Les Cahiers d'Etudes du CUEEP n°58), 14 € TTC

HISTOIRES DE VIE, AUTOBIOGRAPHIE, TRAVAIL BIOGRAPHIQUE, RAPPORT AU SAVOIR

C.U.E.E.P. Centre **U**niversité-**E**conomie d'**E**ducation **P**ermanente
Laboratoire **TRIGONE** (Formations, Apprentissages et systèmes interactifs)

U.S.T.L. Université des **S**ciences et **T**echnologies de **L**ille

N° ISSN : 0999-865