

## L'impossible persuasif. Se raconter pour se rassurer ?

Communication présentée par Jean-François Guillaume au XVIIIème Congrès de l'Association Internationale des Sociologues de Langue Française (AISLF), Comité de recherche n°28 « Sociologie de la jeunesse », Istanbul, 6 au 12 juillet 2008.

### Le point de départ : Le Blog de Charlotte.

*Genre : fille*

*Age : 15*

*Ville : Allondrelle Beach*

*Pays : Belgique*

*Situation : compliquée*

*Des rubriques : Mes amis· Mes photos· Mes autographes· Mes infos·*

Du texte oui, mais beaucoup d'images. Des photos d'ados. Des gros plans sur des visages, des regards adressés à l'appareil numérique et à ceux qui ouvriront la page du blog. C'est à celui qui regarde de relier les vides entre les images, les bribes de textes, les autographes... pour tenter de devenir qui est celui ou celle qui fait acte de présentation. Un temps décousu. Pas de fil conducteur ? La seule trame : les dates affichées sous les textes. C'est d'abord une chronique. L'histoire est à peine ébauchée. Est-on proche d'une forme poétique ? Ou de l'empreinte d'un sentiment d'éclatement et de dispersion ?

### La mise en perspective : Pourquoi ce questionnement sur les modes de validation des choix individuels ?

Je me suis d'abord attelé, dans une recherche doctorale, à la **compréhension des processus narratifs** à l'œuvre dans le cadre d'un récit biographique : comment parle-t-on de soi à un moment précis de son « parcours » biographique, celui de la fin de la scolarité obligatoire ? Pour reprendre la « vieille » expression de Catherine Villeneuve-Gokalp (1981)<sup>1</sup>, à l'âge des choix. Et ce en regard d'un contexte normatif exigeant : injonction à la réussite, au bonheur, à l'épanouissement, à être vrai, à être « soi »...

Plus récemment, dans le cadre de la formation d'enseignants du secondaire, j'ai mené une réflexion, et conçu un dispositif de formation, sur la **gestion de « pratiques réflexives »**, c'est-à-dire des moments durant lesquels formateurs et jeunes enseignants en formation reviennent sur les expériences mises en place, sur les difficultés rencontrées. La référence à un modèle « normatif » de référence est explicite : celui du « praticien réflexif ». En d'autres termes, un bon enseignant est un enseignant qui « agit » et qui « questionne » ses pratiques. Dans le cadre de ce dispositif de formation, l'ultime exercice dans la formation de ces futurs enseignants : revenir dans une note écrite de quelques pages sur le déroulement de leur « parcours » de formation (le mot « parcours » est utilisé volontairement), en identifiant les moments à forte charge émotionnelle (énervement, doute, plaisir, colère, etc.) et en définissant ce qui en fin de compte paraît indispensable à sa future pratique d'enseignant (de sciences sociales).

Entre ces deux étapes, j'ai suivi les travaux de thèse d'Anne Gauthier sur la dépression : « Assumer la dépression par le récit » (Université de Liège, thèse non publiée, 2004). Anne Gauthier procède à une analyse approfondie de récits (longs et lourds) formulés par des personnes ayant fait l'objet d'un diagnostic médical : la traversée d'un épisode dépressif. Un récit biographique, un récit sur l'épisode dépressif et souvent, une plongée dans les affres des tourments existentiels.

---

<sup>1</sup> Villeneuve-Gokalp C., 1981, *Quand vient l'âge des choix. Enquête auprès des jeunes de 18 à 25 ans : emploi, résidence, mariage*, Cahiers de l'INED, n°95, Paris.

**Qu’y a-t-il de commun entre ces trois exercices ?** Un même doute, un même défi : comment savoir si la réponse que j’apporte à la question qui m’est posée – ou à celle que je me pose – est bel et bien valide ? En d’autres termes, comment savoir si je suis dans le bon ?

**La question qui me servira de fil conducteur dans cette intervention** : tenter d’identifier les principes de validation de l’expérience ou plus exactement de la réappropriation subjective et narrative de l’expérience. Comment inscrire cette expérience dans un horizon commun (au narrateur et à son public : qu’il soit spectateur, narrateur ou lecteur) afin de la rendre communicable et évaluable ?

**Je rejoins ici les principes fondateurs de la théorie de la gestion relationnelle de soi** (Bajoit, 2003)<sup>2</sup> : comment ajuster ses projets (identité désirée) et les attentes d’autrui à mon égard (identité assignée) ? Comment surmonter les difficultés du sujet « anémique » ? C’est-à-dire les tensions qui surviennent dès lors que ce que l’on imaginait pour soi n’est pas validé par autrui. Pour Bajoit, ce travail de gestion relationnelle de soi s’opère soit par un travail d’accommodation soit par un travail de distanciation critique. D’un côté, faire de nécessité vertu ; de l’autre : prendre distance et tenter de démêler l’écheveau ou le nœud des tensions existentielles. Mais dans les deux cas, le sujet donne une forme narrative à sa « vision » des choses. C’est ce passage que je vais questionner, en exploitant les récits de jeunes « apprentis » enseignants recueillis dans le cadre de « pratiques réflexives ».

**La pertinence sociologique du problème posé : Pourquoi ce travail de validation des choix individuels est-il particulièrement sensible ?**

Dans un contexte normatif de responsabilisation voire de sur-responsabilisation des acteurs individuels, que Stéphanie Gaudet a présenté de façon éclairante, l’exercice de validation des choix individuels est périlleux.

Pour Gaudet (2001)<sup>3</sup>, la notion de responsabilité peut être entendue sous trois acceptions majeures :

1. répondre devant les institutions qui définissent la société à laquelle on appartient : responsabilités civiques ou citoyennes, participation à la vie de la cité, engagement social et politique.
2. répondre de ses actes : au sens juridique plus étroit, avec en plus une dimension identitaire : l’individu est renvoyé à lui-même. A lui de juger s’il parvient à se prendre en charge, à créer son identité propre, à développer sa réflexivité, à formuler ses projets personnels.
3. répondre à l’Autre : les engagements privés, la réponse aux besoins des personnes vulnérables ou dépendantes ; ou la responsabilité prospective, nourrie d’un sentiment de sollicitude.

Bien souvent, dans le cas précis des enseignants, l’institution tend à renvoyer la balle aux acteurs individuels et à la négociation interpersonnelle : le modèle du praticien réflexif est défini comme un « travail sur soi » alors qu’il pourrait (devrait) consister en une investigation de ses pratiques professionnelles. Par ailleurs, l’acteur individuel ne peut inscrire ses actes dans une action collective ou commune : il n’y a pas d’autres à qui répondre. Et bizarrement, lorsqu’il s’agit de juger la validité des actes posés par des élèves (ou des enseignants), les futurs enseignants que nous encadrons tendent à délaissé le recours à l’institution judiciaire – quand bien même il s’agit d’une agression verbale, physique, d’une atteinte aux biens personnels, ... – qui pourrait établir les responsabilités individuelles, pour privilégier une forme de négociation avec les infracteurs ou de prise de conscience « morale » de leur part.

---

<sup>2</sup> Bajoit G., 2003, *Le changement social. Approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*, Cursus, Armand Colin.

<sup>3</sup> Gaudet S., 2001, « La responsabilité dans les débuts de l’âge adulte », *Lien social et politiques*, n°46, automne, 71-83.

## **L'objet de la réflexion : La médiation opérée par le registre narratif**

Dès lors que je suis donc renvoyé à la responsabilité de mes actes, je suis susceptible de répondre de mes choix. Mais comment savoir si je suis dans le bon... Si je parle, il est important que quelqu'un m'entende et m'écoute. Si j'écris, il est important que quelqu'un me lise.

Abordons ici un point plus précis de la théorie de la triple mimésis proposée par le philosophe Paul Ricoeur (1983)<sup>4</sup>, et plus particulièrement dans le troisième niveau de la mimésis : « écouter une histoire ».

*Pour rappel, le niveau de Mimésis I concerne la précompréhension qu'exige toute activité mimétique : une intrigue n'est pas composée ex nihilo, mais en tant qu'imitation d'action, elle suppose une précompréhension du monde de l'action.*

*C'est-à-dire :*

- *une capacité à identifier l'action en général (buts, motifs, agent responsable de ses actes ; cfr Giddens : tout acteur doit être capable de répondre dans le cours de l'action aux questions « quoi », « pourquoi », « qui », « comment », « avec et/ou contre qui »)*
- *une aptitude à identifier les médiations symboliques de l'action qui lui donnent son sens premier : une action ne peut être racontée que si elle est déjà articulée dans des signes, des règles et des normes*
- *une compréhension de la structure temporelle de l'action, d'où découlent la possibilité et le besoin de raconter l'action (présent du futur, présent du passé et présent du présent)*

*Le niveau de Mimésis II constitue le passage de la chronique à l'histoire, le moment de la composition d'une intrigue qui fait d'une suite d'incidents un ensemble cohérent.*

Dans le troisième niveau de la Mimésis, Paul Ricoeur s'interroge sur la rencontre du monde du texte et du monde de l'auditeur ou du lecteur. Le texte ou l'acte narratif constituent une tentative de « compréhension » de l'action humaine, une réappropriation de la « discordance » des événements initiaux. La vie n'est pas, comme on le sait, un long fleuve tranquille, une suite harmonieuse d'événements : la discordance trouve sa source dans une caractéristique essentielle de l'action humaine. Même si l'action humaine est intentionnelle, les conséquences de cette action ne le sont pas : il y a des effets non désirés. S'interroger sur la médiation opérée par le registre narratif, c'est donc tenter d'identifier les procédés à l'œuvre quand j'expose à autrui les doutes que je vis, les choix que j'ai posés ou que j'entends poser, les projets que j'ai en moi,... dans l'intention d'obtenir de sa part un jugement approuvatif ou plus globalement, une appréciation de leur valeur « éthique ».

### **Premier axe de réflexion : Il n'y a ni récit ni d'intrigue sans souffrance ou émotion.**

Pour Ricoeur (1983 : 136), le récit a son sens plein quand celui qui l'écoute y perçoit une série d'actions (ou une action humaine) et quand il perçoit une forme de « pathos », de souffrance, d'émotion. Une vie n'a guère de relief s'il n'y a pas de temps à autre quelques péripéties qui bousculent, désarçonnent, poussent à la réflexion et à la narration. Seuls les gens heureux n'ont pas d'histoire.

Dans les récits que j'avais recueillis auprès de jeunes qui étaient face à une obligation de choix, il y avait à des degrés divers et variables les traces émotionnelles de ces ruptures.

- Pour certains, le récit en lui-même était une expérience désarçonnante, parce qu'ils ne s'étaient jamais posé ce type de questions. Les récits recueillis étaient parcourus d'hésitations, de phrases brèves. Il semblait n'y avoir que peu de « matériau » pour la construction de ce discours sur soi. J'arrivais « trop tôt ».

---

<sup>4</sup> Ricoeur P., 1983, *Temps et récit. Tome 1*, Paris, Seuil.

- Pour d'autres, j'arrivais « trop tard ». Ils avaient vécu une chose difficile et ils avaient déjà réglé leurs comptes avec une histoire parfois lourde de sens : Aurore et le souvenir de sa grand-mère emportée par la maladie d'Alzheimer ; Catherine et le souvenir d'un accident survenu alors qu'elle accompagnait un groupe d'enfants le long d'une route.
- Pour d'autres encore, le récit était confronté à une impasse, parce qu'il n'était pas encore possible pour son auteur de résoudre une tension fondamentale : c'était le cas de Stéphanie qui n'était pas encore parvenue à résoudre le défi qu'elle s'était assignée.

Un entretien trop précoce pourrait constituer l'élément déclencheur de la réflexion sur soi, et un entretien trop tardif, un moment supplémentaire de validation d'un récit déjà « bouclé ».

Ce défi poignant est perceptible dans le cadre de la formation des enseignants (parce que nous « suivons » chaque candidat sur une période longue, de quelques mois, parce que nous les voyons agir et que ces séquences d'action constituent en quelque sorte un patrimoine commun).

L'un des objectifs des formateurs est de déconstruire, de faire éclater les représentations habituelles de la relation pédagogique, de décaper les routines scolaires et de s'interroger sur leur pertinence. Souvent il faut s'attaquer aux représentations que le candidat s'est forgée du métier d'enseignant tout au long de sa vie d'étudiant et parfois, à celles qu'il a acquises en exerçant le métier de façon « sauvage », durant des remplacements ou des contrats de travail temporaires dans des écoles.

Par exemple, Anne-Christel écrit, à propos des idées du métier d'enseignant qu'elle avait au début de sa formation :

1. *Tout d'abord, celui qui consistait à croire que le rôle du professeur était de savoir « maîtriser » sa classe, faire taire ses élèves afin qu'ils soient entièrement à l'écoute du professeur.*
2. *Je pensais qu'un cours préparé une année l'était pour toute une carrière.*
3. *Jusqu'ici, j'étais bercée par l'illusion qu'il y a d'un côté les bonnes classes et de l'autre, les mauvaises. Pour moi, l'ambiance dépendait en majorité des élèves et de leur caractère plus ou moins travailleur.*

Anne-Christel peut décrire ses stéréotypes à l'imparfait. Ce temps paraît donc révolu.

Mais l'exercice bouscule, dans sa forme et dans son contenu. Il s'agit pour la plupart de ces « jeunes » futurs enseignants d'un véritable travail. Ce parcours a été « laborieux », exigeant. Il y a ceux qui ne parviennent pas à comprendre ce qui est attendu d'eux, et qui abandonnent très vite. Il y a ceux qui s'énervent, se cabrent et n'entendent plus. Il y a ceux qui souffrent, pleurent mais tentent d'y voir clair. Il y a ceux qui finissent par s'amuser après un moment de questionnement et d'étonnement.

Contrairement à la narration « à chaud » de ce qu'on voudrait que sa vie soit – soit les récits que j'avais recueillis dans mon travail doctoral –, nous avons ici à faire à des récits construits en bout de parcours : les formateurs souhaitent que le candidat enseignant identifie dans son parcours de formation les moments chargés d'émotion (ce qui a énervé, ce qui a irrité, ce qui a fait douter, ce qui a réjoui, etc.) avec comme obligation d'écrire le récit en termes de « je ».

Voici ce qu'écrit Olivier : « *La difficulté n'était pas de renoncer à donner un cours oralement mais bien de trouver ce qu'il fallait faire « à la place ». C'est cet aspect qui m'a paru le plus frustrant. Mettre les élèves au travail, leur faire faire le cheminement intellectuel que je souhaitais qu'il fasse... mais comment ? Quels sont leurs besoins, quelles sont mes ressources,... ? Ces questions étaient d'autant plus torturantes que je savais que je ne trouverais pas la réponse tout seul ni encore moins du premier coup ».*

Et il poursuit : « *J'ai eu souvent l'impression d'être livré à moi-même, en ayant comme seule information ce qu'il fallait éviter de faire, ce qu'il était « inutile » de faire... Comme si j'étais largué en pleine mer avec comme seul conseil : ne te noie pas ! ».* Olivier s'en est sorti. Et plutôt pas mal, d'ailleurs...

Mais d'autres ont vu s'ouvrir une sorte de gouffre juste devant eux, une fois qu'ils eurent pris conscience de l'inadéquation des pratiques qu'ils croyaient pertinentes. Et la souffrance, l'angoisse étaient très vives. A ce moment, il n'était guère concevable de s'engager dans un récit « sur soi ». Il fallait d'abord accepter son erreur (et non pas sa faute), s'asseoir et pleurer toutes les larmes de son corps. Le monde n'est pas tel que je l'avais imaginé. Ma place dans ce monde n'est pas aussi « définitive » que j'aurais pu l'espérer.

J'ai le sentiment (à défaut d'une hypothèse solidement étayée) que ceux dont les ressources sont les plus faibles sont moins enclins à la distanciation critique et « succombent » davantage aux bienfaits plus immédiats de l'accommodation. De telle sorte qu'ils ne sentent pas les secousses qui déstabilisent le terrain, qu'ils ne voient pas les changements du paysage parce qu'ils ne lèvent pas les yeux du plan qu'ils tentent de déchiffrer, et surtout parce qu'ils n'entendent pas faire demi-tour : ce serait pour eux un douloureux échec « personnel », « existentiel ».

**L'émotion constitue donc le point de départ de la recherche d'une validation. Mais elle peut être aussi un obstacle (momentanément) insurmontable : trop d'émotion empêche la distanciation.**

**Dans les termes de la sociologie phénoménologique d'Alfred Schütz, nous pourrions considérer :**

- **soit que les acteurs les plus vulnérables (ceux qui se sentent menacés par des évolutions structurelles ou des injonctions normatives nouvelles) sont les plus attachés au système de pertinence qu'ils ont construit par approximations successives ;**
- **soit que l'absence d'arguments forts pour étayer le système de pertinence individuel place les acteurs dans une position de vulnérabilité (on est attaché à certaines choses mais on ne sait pas pourquoi et on ne s'est jamais interrogé à ce sujet) ;**
- **soit encore que ceux dont les intérêts matériels et symboliques sont les plus forts dans le contexte de référence (en d'autres termes, ils ont beaucoup plus à perdre qu'à gagner), témoignent d'un attachement plus fort au système de pertinence qu'ils ont adopté.**

**Deuxième axe de réflexion : La recherche d'une cohérence ne nous amène-t-elle pas à travestir la réalité ?**

C'est une question que pose Ricoeur : le récit viserait avant tout à mettre de la consonance là où il y a seulement dissonance. Pour mettre de l'ordre dans la succession temporelle des événements vécus (pour passer de la chronique à l'histoire), le narrateur prend appui sur des formes culturelles qui lui préexistent : le modèle narratif dominant étant la tragédie grecque même si d'autres modèles existent : le récit apocalyptique, par exemple, souligne la correspondance entre le commencement (la Genèse) et la fin (l'Apocalypse) ; des tensions surgissent autour des événements survenus entre les temps et surtout dans les « derniers temps ».

Stéphanie, l'une des jeunes que nous avons rencontrée dans le cadre de nos travaux de doctorat, par exemple, adoptait le modèle de la tragédie, parlant d'elle comme d'Antigone : elle puisait dans la pièce de Jean Anouilh un ensemble de ressources pour configurer les différents événements de sa vie et « comprendre » ses doutes quant à son orientation future : quelles études : le théâtre ? Ou le droit, comme le voudraient ses parents ?

Pour Ricoeur, l'exigence de « persuasion » est une composante de l'organisation narrative : pour être entendu, le narrateur tend à privilégier un impossible persuasif à un possible qui ne persuade pas. Le registre de la fiction, du « comme-si », est donc inscrit dans la narration qui ne constitue pas une simple chronique. Le narrateur fait usage de métaphores (qui ajoutent un surcroît de sens au sens initial) : il entend se faire comprendre et en même temps surprendre.

Mais est-ce pour autant qu'il n'y aurait qu'une tricherie : ce qui je dis de moi, de mon expérience, de ma souffrance est une fiction, rien de plus ? La nostalgie de l'ordre me pousserait-elle à trouver une « logique » coûte que coûte, en dépit de tout ? On notera que pour Berger et Luckmann, ce travail de réappropriation d'une réalité contingente est constitutif du processus de socialisation : ce qui est arrivé tout à fait par hasard,

l'accident de sa naissance, devient signifiant. Dans les termes de Ricoeur, tout se passerait comme si la consonance narrative s'imposait à la dissonance temporelle.

Mais les choses ne sont pas aussi simples que cela. Pour Ricoeur, on passerait à côté du caractère proprement dialectique de la relation si on mettait de façon unilatérale la consonance du côté du seul récit et la dissonance du côté de la seule temporalité. Pourquoi ? D'une part, parce que l'expérience de la temporalité ne se réduit pas à la simple discordance : il se pourrait même que notre modernité soit marquée par une certaine fascination pour l'informe. D'autre part, il faut également tempérer le caractère de consonance du récit : la mise en intrigue n'est jamais le seul triomphe de l'ordre. Même le paradigme de la tragédie grecque fait place au rôle perturbant de la péripétie, des contingences et des revers de fortune, les intrigues sont faites à la fois de distention et d'intention.

**Il est donc difficile, quand on parle de soi, de « tricher ». Et cela est d'autant plus difficile quand on évoque les péripéties que l'on a traversées avec des autres qui ont été témoins de mes actions et de mes choix.**

**Troisième axe de réflexion : Pour raconter « son » histoire, l'acteur individuel n'est-il pas prisonnier des modèles culturels et des systèmes symboliques ? N'y aurait-il donc pas d'histoire singulière ? Mais des variations sur un thème imposé ?**

Pour Ricoeur, on pourrait soulever une objection ou une critique de redondance à l'endroit de son analyse. En effet, dans l'analyse de *mimésis I*, il soulignait le poids des systèmes symboliques qui médiatisent l'expérience humaine. Bien plus, il n'y a pas d'expérience humaine qui ne soit déjà médiatisée par des systèmes symboliques et, parmi eux, des récits. Dès lors, toute action humaine exige-t-elle pour être comprise d'être formulée en tant que récit ? Comment pourrions-nous parler d'une vie humaine comme d'une histoire à l'état naissant, puisque nous n'avons pas accès aux drames temporels de l'existence en-dehors des histoires racontées à leur sujet par d'autres ou par nous-mêmes ?

On voit ici une deuxième version d'une critique de redondance ou de circularité. Pour Ricoeur, il faut accorder à l'expérience en tant que telle une narrativité émergente qui ne procède pas de la projection de la littérature sur la vie, mais qui constitue une authentique demande de récit. Il y aurait donc une structure pré-narrative de l'expérience : nous sommes parfois inclinés à voir dans tel enchaînement d'épisodes de notre vie des histoires « non encore racontées », des histoires qui demandent à être racontées, des histoires qui offrent des points d'ancrage au récit. Des histoires « potentielles », des variations dans les scénarios.

Selon nous, ce travail de formulation d'un récit sur soi ou sur un moment de sa vie exige donc du narrateur une compétence fondamentale : dégager de l'arrière-plan des histoires non racontées, celle qui « mérite » d'être racontée. Ce travail d'identification se réalise donc *a posteriori*, une fois l'expérience clôturée. Et la compétence du narrateur est de « scénariser » la version retenue. Mais avant l'histoire, il y a un enchevêtrement d'histoires vécues les unes dans les autres (Schapp, 1992)<sup>5</sup>. De telle sorte que raconter est un processus secondaire, celui du « devenir-connu de l'histoire ».

**Se raconter, ce n'est donc pas simplement couler son expérience dans le moule des modèles narratifs dominants. Mais c'est identifier les moments qui ont fait la singularité du parcours individuel, ceux qui amènent un point de discordance vis-à-vis des modèles dominants : j'ai fait quelque chose qui n'était pas attendu, ou qui n'était pas logique, ou qui n'était pas normal mais d'autres comme moi l'ont peut-être fait. Qu'ont-ils dit d'eux ? Que dit-on d'eux ? Et moi, comment vais-je présenter mon histoire ?**

**Il y a donc un défi majeur pour celui qui entend faire reconnaître son histoire ou sa plainte : montrer que l'histoire mérite d'être racontée. Soit parce qu'on est une victime. Soit parce qu'on est un héros. Soit parce qu'on est un aventurier revenu d'un long périple. Soit parce qu'on est un inventeur. Etc.**

---

<sup>5</sup> Schapp W., 1992, Enchevêtré dans des histoires, Cerf, Paris.

Pour Ricoeur, nous racontons des histoires parce que finalement les vies humaines ont besoin et méritent d'être racontées. Il nous faut par exemple, sauver l'histoire des vaincus et des perdants.

### **Troisième axe de réflexion : Bien choisir son public ? Ou bien identifier les attentes de son public ?**

Pour que je sois entendu, il faut que celui qui écoute mon récit partage le même arrière-plan « culturel », mais aussi qu'il soit suffisamment distant pour entendre ce que je lui dis. Certains de mes interlocuteurs peuvent être persuadés qu'ils me connaissent et que je n'ai rien de « nouveau » à leur apporter sur mon expérience personnelle. Il faut aussi que je lui reconnaisse la capacité à décoder les difficultés que j'ai rencontrées.

D'une part, il sera amené à entendre « ma » version du problème que j'ai dû affronter. C'était probablement la difficulté des personnes « dépressives » rencontrées par ma collègue Anne Gauthier. Une partie du travail de guérison consistait en à mettre des mots sur le problème d'origine, dans un effort d'archéologie existentielle : l'ex-dépressif peut alors dire pourquoi il est « tombé » dans une dépression. C'est le cas aussi, on l'a vu, pour les jeunes enseignants en formation : pourquoi ai-je souffert dans le cadre de cette formation ? Retrouvons Anne-Christel, qui relate son dernier moment d'émotion : la défense, devant un jury composé des formateurs et d'enseignants du secondaire, d'un projet de leçon. La thématique : les causes et conséquences des délocalisations. Voici ce qu'elle écrit après la défense de ce projet.

*« Enfin, ce qui m'a le plus interpellée et énervée est la conviction que le jury avait par rapport au caractère trop compliqué de ma leçon. J'étais persuadée que des élèves de rhéto – la dernière année de l'enseignement secondaire général – seraient capables de faire les exercices demandés. Il m'a fallu plusieurs jours pour me raisonner et comprendre les remarques qui m'avaient été faites. C'est seulement en décortiquant les données de mes tableaux et documents que j'ai compris que moi-même je ne savais pas bien les lire et qu'il fallait absolument que j'arrive à amener les élèves à voir les choses importantes, à avoir une lecture intelligente et à comprendre les documents ».*

Anne-Christel, dans cet effort de réappropriation d'un événement douloureux (les choses s'étaient moins bien passées que prévu ou qu'espéré – Goffman soulignerait les implications en termes de préservation de la face : elle n'avait pas été, selon elle, à la hauteur), revient donc sur les événements : c'est une histoire qu'elle raconte, l'histoire d'un « semi-échec », avec des circonstances atténuantes (dans les lignes qui précèdent l'extrait, elle invoque le caractère très large du sujet, l'impossibilité de « tester » la leçon auprès de « vrais » élèves), et la responsabilité de l'acteur. Cet effort de réappropriation la réhabilite en quelque sorte aux yeux des formateurs auxquels elle destine ce texte.

**Donc, on peut se demander si on écrit ou on raconte :**

- **pour convaincre son auditoire ou son lectorat, pour le séduire – et ce faisant accéder à une identité « reconnue » ?**
- **pour se réapproprier le monde ?**
- **ou pour enrichir le monde appauvri par l'expérience quotidienne (selon l'idée suggérée par Paul Ricoeur) ?**

**On peut s'interroger ici sur les usages stratégiques de l'acte narratif et considérer avec Ricoeur que c'est le lecteur qui achève l'œuvre : le texte, en effet, comporte des trous, des lacunes, des zones d'indétermination ou met au défi la capacité du lecteur de configurer lui-même l'œuvre que l'auteur semble prendre un malin plaisir à défigurer.**

Le texte est un ensemble d'instructions que le lecteur individuel ou le public exécutent de façon passive ou créatrice.

**Quatrième axe de réflexion : Le récit narratif et la demande de validation ne sont-ils pas portés par un souci majeur : s'assurer que l'on partage bien un même monde ?**

Reprenons ici quelques propositions de Paul Ricoeur.

**Ce qui est communiqué, en dernière instance, c'est, par-delà le sens d'une œuvre, le monde qu'elle projette et qui en constitue l'horizon.** Lecteur et/ou auditeur n'ont pas nécessairement la même capacité d'accueil, parce qu'ils occupent une position qui à la fois limite et conditionne cet horizon de monde, étant entendu que l'horizon de monde est cette référence située à l'intersection du monde du texte et du monde de l'auditeur ou du lecteur.

**Le discours constitue un événement « complet » : c'est non seulement que quelqu'un prenne la parole et s'adresse à un interlocuteur, c'est aussi qu'il ambitionne de porter au langage et de partager avec autrui une expérience nouvelle.** C'est cette expérience qui, à son tour, a le monde pour horizon. Il y a donc un lien fort entre référence et horizon.

**Parce que nous sommes dans le monde et affectés par des situations, nous tentons de nous y orienter sur le mode de la compréhension et nous avons quelque chose à dire, une expérience à porter au langage et à partager.** Ce que reçoit un lecteur, c'est non seulement le sens de l'œuvre, mais à travers son sens, sa référence, c'est-à-dire l'expérience qu'elle porte au langage et, à titre ultime, le monde et sa temporalité qu'elle déploie en face d'elle.

**Pour moi, le monde est l'ensemble des références ouvertes par toutes les sortes de textes descriptifs ou poétiques que j'ai lus, interprétés et aimés.** Comprendre ces textes, c'est interpoler parmi les prédicats de notre situation toutes les significations qui, d'un simple environnement (*Umwelt*) font un monde (*Welt*). C'est en effet aux œuvres de fictions que nous devons pour une grande part l'élargissement de notre horizon d'existence. Les œuvres littéraires ne dépeignent la réalité qu'en l'*augmentant* de toutes les significations qu'elles-mêmes doivent à leurs vertus d'abréviation, de saturation et de culmination, étonnamment illustrées par la mise en intrigue. Accorder un surcroît d'être à notre vision du monde appauvri par l'usage quotidien.

**Ce qui est interprété dans un texte, c'est la proposition d'un monde que je pourrais habiter et dans lequel je pourrais projeter mes pouvoirs les plus propres.** Ainsi, habiter dans un monde qui sera le monde implique pour les jeunes que j'avais rencontrés, d'y développer des projets « personnels ». Ce qui n'allait bien évidemment pas de soi. D'une part, parce que l'injonction du projet surgit quand les choses ne se passent pas bien. D'autre part, parce que la formulation des projets va de pair avec une activité de réappropriation de l'histoire personnelle dans un défi plus global : donner une forme à sa vie, à ce que je suis et au monde dans lequel j'évolue.

Donner une forme à sa vie, c'est lui donner un sens, c'est-à-dire une direction (ce que je veux faire) et une signification (en lien avec l'image que j'ai d'une « bonne » vie). **La succession de validations partielles ne permet-elle pas l'élaboration d'un monde plus complexe, d'un monde plus complet ?** Quand je raconte mon histoire, je prends en effet appui sur des actions humaines, qui sont déjà présignifiées en fonction de leur articulation au registre culturel et symbolique. Et en racontant, j'apporte un sens supplémentaire...

**Alors qu'en est-il des formes plus actuelles de témoignage ?**

*Charlotte, 15 ans. Situation compliquée*

Comment savoir où on en est ? Comment trouver les mots pour le dire ? Ou la façon pour le faire partager ? Mais Charlotte n'est pas la seule. C'est probablement ce qu'elle sent pour lancer une bouteille à la mer, avec de temps à autre, un message personnel. Mais plonger dans les eaux profondes de la communication ouverte, cela reste vraiment compliqué... Qui est là pour m'écouter, m'entendre ? Un Autre virtuel ? Un Autre qui m'entendra « vraiment » ? Ou des autres multiples, fragmentés, dans un monde qui se construit dans l'entrelacs des petites voix individuelles ?