

LE CHEMINEMENT DE MA RECHERCHE : UN PARCOURS IMPROBABLE¹

MARTINE LANI-BAYLE

« Ainsi l'homme de science, loin d'observer une réalité éternelle et inchangeante, se transforme progressivement en historien de la nature, pour se rendre compte qu'il écrit sa propre histoire, son autobiographie. »

Hubert Reeves

« Il n'y a pas de recherche individuelle », disait en octobre 1995 M. Dauphiné, délégué du Ministère, pour faire part des orientations de la recherche scientifique universitaire, dans le cadre du Conseil scientifique de l'université de Nantes. Sans doute.

Et pourtant... et pourtant pour ceux (sont-ils si rares) qui prétendent faire de la recherche – et parfois s'y acharnent – sans œuvrer directement et à temps plein dans le giron universitaire ou dans un centre de recherches patenté, est-ce possible de l'affirmer aussi péremptoirement ? Et pour celui qui finit, à l'issue d'un parcours chevaleresque, par rejoindre l'université et quelque équipe « officielle », quelle place ?

Ce qui vient va illustrer ces questionnements, en suivant diverses rubriques qui, à la fois, défient et intègrent la stricte chronologie.

PREMIÈRE ÉTAPE : L'IMPOSSIBLE CHOIX APRÈS LE BAC

« Quand je commence à raconter une histoire par ces mots, ich bin, « je suis », un vaste espace de liberté s'ouvre devant mes yeux. Rien n'est encore dit, car le ich n'est que la pointe du pinceau et la bouteille (bin) est encore vide. »

Yoko Tawada

Peu intéressée par l'école avec des enseignants souvent ânonneurs qui m'ennuyaient, à quelques exceptions près, j'avais remarqué que quand on avait « compris » quelque chose, on n'avait pas besoin de l'apprendre, on le retenait tout seul. Et sans connaître Piaget, j'avais aussi remarqué pour mon propre compte que quand on

1. Ce texte reprend quelques bribes de communications réalisées ici ou là, complétées et actualisées au goût du jour où ce document a été réalisé.

« faisait » quelque chose, quand on était actif, alors on comprenait et donc, on retenait. Je m'arrangeais ainsi pour ne pas ou peu apprendre mes leçons, car cette nécessité pour moi était un aveu d'échec.

Cela explique pourquoi je n'étais pas fâchée avec les mathématiques, car c'était la matière grâce à laquelle on faisait le plus d'« exercices » (ainsi que la physique et curieusement, la grammaire) et les problèmes ne m'ont jamais posé de problèmes... Les poser d'ailleurs, les « fabriquer » était un plaisir, le résultat final, juste ou faux, importait peu du moment que la démarche était là : je crois que cela a été l'un des plus beaux enseignements que m'ait communiqué un professeur de mathématiques.

Pour autant, je n'avais pas envie de m'y consacrer sèchement, c'est-à-dire sans les exercer au côté de sciences dites « humaines » : je sentais déjà que j'avais besoin des deux bords pour réfléchir le monde. Mais, vers où me diriger professionnellement et d'abord, dans mes études ? J'aimais avant tout la biologie et si cela avait été possible, l'aurais conjuguée avec les mathématiques ou la physique. Mais, quoique ces choix soient inscrits dans le même camp des « vraies » sciences, on ne pouvait les réunir lors des études universitaires : les mathématiques se faisaient avec la physique ou la chimie, et la biologie avec la chimie ou la géologie. Le premier choix était trop sec, trop monolithique et par ailleurs, à l'époque je n'aimais guère la chimie (sauf organique), ni la géologie : le second choix ne m'attirait donc pas.

Je m'inscrivis donc, bac scientifique en poche, dans une filière expérimentale dite « Mathématiques et sciences humaines », créée justement cette année-là (en 1970) – heureuse initiative qui tombait bien, mais qui n'a pas perduré... Nous y préparions conjointement le DUEL et le DUES, les ancêtres du DEUG² actuel, ce qui laissait deux ans de répit avant l'impossible choix.

Je découvris donc ce qui était mis sous le vocable de sciences qui étaient qualifiées d'« humaines » (toutes ne l'étaient donc pas...) et dans ce parcours, c'est la psychologie, d'abord expérimentale et de laboratoire, qui nous était proposée. Si je n'avais pas eu les mathématiques à côté, avec la découverte de l'informatique naissante, je ne sais pas si j'aurais insisté.

Mais voilà concrètement, il m'a bien fallu bifurquer, pour des questions de temps et d'organisation de vie. Je choisis donc la licence puis la maîtrise de psychologie, niveau suffisant à l'époque pour envisager un métier. Je continuai pourtant les mathématiques qui m'ont permis de poursuivre mes études, grâce aux cours particuliers que je dispensais. Ainsi, je compris très tôt que c'est en enseignant que l'on apprend le mieux. J'avais des élèves de la sixième à la terminale, états interpellés sans préparation et sur les questions qui leur posaient difficulté et que j'ignorais parfois : c'est là que j'étais la meilleure. Plutôt que d'enseigner platement ce qui ne me posait plus de problèmes car je le connaissais bien, j'accompagnais leur démarche de compréhension avec une curiosité réelle, excellent moteur d'apprentissage. La découverte devenait commune et leurs résultats s'amélioraient, ils n'avaient en outre plus peur de ne pas savoir !

DES DÉBUTS À INVENTER

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

Yoko Tawada

J'ignorais que je rejoindrais bien des années plus tard les sciences de l'éducation et entamai donc une carrière de psychologue clinicienne³, à laquelle je n'étais ni « formée », ni préparée. Le diplôme ne s'assortissait alors d'aucun stage, et les cours n'avaient guère à voir avec la pratique qui avait l'air d'être le moindre souci des enseignants (qui pour leur part, n'avaient que pour peu d'entre eux, exercé) ! Pour autant, le diplôme permettait d'être embauché... Nous étions en septembre 1974, j'étais jeune et ignorante et dès le premier jour, alors que je n'avais jamais vu un psychologue praticien de près ni même de loin, et que j'étais seule de cette espèce dans l'administration qui me recrutait, mon carnet de rendez-vous était plein...

Il serait hors sujet ici de décrire ce baptême du feu, je dirai simplement, pour faire le lien avec la thématique de ce texte que, lorsque j'appris que lors de l'année universitaire 1975-76 se mettait en place un premier

2. Diplôme Universitaire d'Études Littéraires, Scientifiques, puis maintenant simplement Générales.

3. De 1974 à 1980 dans un service d'Aide sociale à l'enfance (DDASS) ; de 1982 à 1992 en pédopsychiatrie (Service hospitalier) ; puis de 1992 à 1994 à nouveau à l'Aide sociale à l'enfance (devenue la DDISS). Entre 1980 et 1982, j'ai réalisé mes premières interventions en Sciences de l'éducation en tant qu'assistant de psychopédagogie à l'École normale supérieure de Marrakech.

LES AVATARS D'UNE PSYCHOLOGUE ENTRE LA CLINIQUE ET LA RECHERCHE, OU COMMENT LE « TIERS » EXCLUT...

DESS de psychologie pathologique et clinique, je m'inscrivis immédiatement : j'étais enceinte, avais un aîné en bas âge et travaillais, à 120 kilomètres de l'université la plus proche, 5 jours sur 7 avec 32 jours (ouvrés) de congés annuels, mais je me suis dit que j'allais peut-être apprendre ainsi le métier que l'on me demandait d'exercer... On me dit que j'étais ridicule, que je n'avais pas besoin de cela car j'étais titulaire de mon poste de psychologue (personne ne se doutait que ce diplôme deviendrait par la suite obligatoire) : têtue, je m'inscrivis malgré tout. Et il y avait un stage, intéressante initiative ! Mais comme j'étais toujours seule et ne pouvais quitter mon poste, mon terrain de stage fut naturellement mon terrain professionnel et je connus l'intéressante expérience d'être à la fois ma propre stagiaire et ma propre directrice de stage. Je signai donc mon rapport de stage, que je fis tout de même contresigner par l'inspecteur responsable de mes actes professionnels et pour sa part, licencié d'histoire de l'art.

C'est là que le virus de la recherche m'a prise, et ne m'a plus quittée, grâce à ce que j'ai appris en réalisant mon premier véritable « mémoire » : il serait malhonnête de ne pas avouer que j'y découvris plus sur ma pratique que d'autres sur le divan ou en supervision (moments nécessaires aussi aux fonctions de psychologue clinicien) et qu'après le DESS, j'en redemandai. Mais où, et comment ? Alors, l'université de Bordeaux, la moins loin de mon lieu de vie, n'était pas agréée pour un DEA ou une thèse en psychologie clinique. Elle l'était par contre en Sciences de l'éducation avec l'excellent Jacques Wittwer. Il m'a accueillie avec le sourire : « Votre discipline, je ne la connais guère en dehors de Piaget et consorts, donc cela m'intéresse ; votre cadre de travail je ne le connais pas du tout, donc cela m'intéresse... » et il m'a signé un chèque en blanc. Autant dire qu'il me donnait de l'Université en général, et des Sciences de l'éducation en particulier, une vision pour le moins peu banale et pour tout dire, exceptionnelle. À l'époque, j'ai presque trouvé cela, qui me rappelait mes propres expériences, normal.

Mais concrètement, comment dégager le temps nécessaire à la recherche de 3^e cycle, parmi des exigences professionnelles temporellement très denses ?

« Jusqu'à présent, j'avais toujours comparé la vie à un long trajet que nous réalisons en suivant des voies rencontrées par hasard. Je commençai à découvrir que la vie était également un escalier qu'il convenait de gravir. Il ne fallait plus se contenter de marcher sans fatigue, innocemment, en suivant la route, mais il fallait monter, escalader, se fatiguer, refuser la passivité et chercher, même, parfois, le passage le plus difficile qui permet de franchir une nouvelle marche. »

Philippe Maurice

Mon champ d'exploration était large et à l'époque, peu voire pas exploré par l'université. En Sciences de l'éducation il n'y avait pas de précédent, encore plus de la part d'une psy. Alors les questions étaient vastes, elles ont surgi d'elles-mêmes aux détours immédiats de ma pratique. Je ne voulais pas m'appuyer sur les évidences pointées dans le milieu où j'exerçais, et dont les praticiens se servaient en toute bonne foi pour asseoir tant leurs actes professionnels que les politiques de placement familial. Je voulais me rendre compte de ce qui résisterait à une étude plus systématique : j'ai élargi alors mon champ d'exercice pour faire à la main, avant les ordinateurs et à l'heure où les dossiers étaient simplement de papier, d'abord des statistiques.

Et j'y ai trouvé ce que je n'attendais pas, pas plus que mon cadre professionnel. Non, le placement n'effaçait pas tous les avatars vécus par un enfant, même et surtout s'il était retiré de sa famille sans savoir pourquoi et maintenu ailleurs, en toute méconnaissance de cause. Non, les enfants placés tôt et sans contact avec le milieu d'origine ne s'en sortaient pas nécessairement mieux que les autres. Non s'ils allaient mal, ce n'était pas *parce que* ceci ou cela... : les « explications » habituelles opposées à leur comportement ne résistaient pas à une étude plus systématique, tout en étant réalisée dans une optique « compréhensive ». Mais un clinicien a tendance à voir midi à la porte de ses consultations et généraliser ses observations. L'agrandissement du regard permis par la recherche a ainsi levé certaines croyances bien ancrées, ce qui n'a pas été sans déplaire à ceux qui y tenaient...

J'ai largement décrit ces résultats et trouvailles par ailleurs⁴.

La principale difficulté pour maintenir cette recherche fut dans la gestion du planning. En 1985, soit 10 ans après que j'aie commencé à questionner ma pratique, paraissait une circulaire obligeant les psychologues (« le psychologue *se doit de...* ») à utiliser *au maximum* un tiers de leur temps (de 39 heures effectives hebdomadaires) à des fonctions de *formation, information et recherche*. Ce qui fait qu'il pouvait en principe y consacrer jusqu'à 13 heures, soit une bonne journée et demie par semaine. Dans la pratique cela n'a rien changé, pour moi, à l'absence de prise en compte de mes activités de recherche par mon administration de rattachement. Pourtant l'effet de mes travaux se voyait (thèses, multiples publications, demandes d'interventions...) et j'effectuais toujours sans faillir toutes les tâches demandées et nécessaires. Mais non, sous couvert qu'ils ne me le demandaient pas, ce rattachement universitaire ne m'a permis que d'obtenir une journée d'autorisation d'absence en 1991, pour soutenir ma thèse d'État ! Le reste pour eux concernait mon temps personnel. Et je ne pouvais me rendre à l'université – qui n'était pas sur mon département de travail – que sur des journées de congés annuels.

De guerre lasse et pourtant, ne pouvant me résoudre à lâcher la recherche nécessaire à ma prise de recul dans un travail particulièrement éprouvant et peu gratifiant, j'ai adressé un texte au Syndicat National des Psychologues pour faire part de cette situation. J'y relis le paragraphe suivant : « *Alors, si effectivement la « formation-recherche » est à l'ordre du jour pour les psychologues cliniciens, elle est suicidaire en l'état – vouée à l'impossibilité stricto sensu – et malgré la circulaire de 1985. Ou alors, on se mijote discrètement sa petite recherche dans son coin ou en petits comités amicaux, sans amont universitaire ni aval sous forme de publication.* » Ce n'est jamais le choix que j'ai fait. Pour moi, recherche a toujours rimé, malgré les risques, avec université et publications (et quoique l'université n'ait guère par la suite « reconnu » ces publications – toutes réalisées sur commande, en général dans des revues de professionnels –, car non inscrites dans les revues qu'elle connaît et valide...).

Suivait, dans ce document, un texte où j'exhortais mes collègues d'alors à me faire part de leurs réactions face à mon témoignage, ainsi que de leurs pratique ou

expérience en ce domaine. Mais, quoiqu'envoyé aux filières *ad hoc*, il n'a suscité aucun retour direct, aucun écho en tout cas ne m'est revenu. Je terminais en signant : *clinicienne aux risques de la recherche ; chercheuse à ses propres risques.*

Ensuite, thèse d'État en poche en 1991, que me restait-il comme support pour continuer à exercer en continuant de chercher ? Je sollicitai alors un poste dans une ville universitaire, me disant que seul un rapprochement géographique me permettrait de persister dans la mise en œuvre de ce que je continuais à considérer comme une nécessité professionnelle. Je ne m'étais pas encore rendu compte, à mes dépens, combien j'étais incongrue dans le paysage ! C'est ainsi que j'arrivai à Nantes en 1992. Comme psychologue d'abord. Car l'université persistait à ne pas vouloir me recruter, ni en psychologie dont j'avais la pratique et les connaissances, ni en sciences de l'éducation dont j'avais les titres : des deux côtés, j'étais bancale et atypique.

DE HASARDS EN DÉCONVENUES

« Je compris qu'un coupable qui nie peut se défendre, car il possède des éléments qui lui permettent de mentir, alors qu'un innocent ne peut rien faire, rien dire, sauf qu'il est innocent, sans apporter la moindre preuve de ses propos. »

Philippe Maurice

Un an après je croisai quelqu'un qui me reconnut dans les couloirs de l'université où je me promenais (en fait, j'avais rendez-vous avec Gaston Pineau après un cours), car elle avait été recrutée sur un poste auquel je m'étais aussi, en vain comme d'habitude, présentée. Elle me « chargea » de cours à la prochaine rentrée en maîtrise de sciences de l'éducation, le soir, après ma journée de travail (allongeant les journées, de 8 à 20 heures). L'année suivante il y avait un poste, elle voulut recruter quelqu'un d'autre pour que je reste en « bouche-trous », à assurer les cours manquants du soir, mais la personne choisie ne donna pas suite au dernier moment et contre toute attente j'obtins, à la faveur de cette opportunité, le poste.

C'est donc ainsi qu'en septembre 1994, soit 15 ans après mon premier doctorat (de 3^e cycle – je suis de l'ancienne

4. Cf. notamment *Enfants déchirés, enfants déchirants*, Éditions universitaires, 1983 et *À la recherche de la génération perdue*, Hommes et perspectives, 1990.

génération –, en décembre 1979) et 3 après le second (d'État, devenu denrée rare, en juin 1991), j'entrai à l'université, d'abord sur un poste de maître de conférences car n'étant pas jugée assez ancienne dans la *Grande maison* – j'y étais même considérée comme débutante⁵ – pour prétendre faire valoir d'emblée mon titre de docteur d'État. Comme je l'ai entendu, il me fallait d'abord « entrer dans les rangs » et « faire mes classes ». Las, après 20 ans d'exercice professionnel balayés car pas au bon endroit, je me suis dit que j'allais finalement pouvoir faire de la recherche, celle qui est reconnue, avec une équipe, du temps exprès... : bref j'avais enfin accès, me semblait-il, au cadre présenté par M. Dauphiné au début.

Quoi qu'en aient pensé mes collègues d'alors, je n'étais pas vraiment neuve en la matière, j'avais même comme je viens de le montrer une assez longue histoire, ma première recherche « grandeur nature » datant de 1975-76 et mon entrée en Sciences de l'éducation de 1976-1977 au niveau du DEA, ce qui n'était plus tout jeune voire même, plus ancien que beaucoup de mes collègues passés par la « Voie royale » et donc, déjà en place depuis plus ou moins longtemps... Mais j'étais dans ce monde pratiquement inconnue au bataillon, placée dans les héritages de personne et donc, considérée comme débutante. Je découvrais un univers où ce qu'on ignore n'existe pas...

C'est dans l'université où j'avais terminé ma thèse d'État, à Tours, que j'avais commencé, à partir de 1990, à sentir effectivement les effets d'émulation de la portance d'une équipe et d'un séminaire, pour des recherches pourtant toujours effectuées en solitaire. Mais, quand enfin l'université m'autorisait à devenir officiellement non seulement enseignante mais chercheuse, j'ai vite constaté que ce qui me parut d'abord comme une grande bouffée d'oxygène et une ouverture, ne serait-ce que temporelle, pouvait se trouver très vite réduit à peau de chagrin : happée par des tâches administratives et organisationnelles, mais aussi d'enseignement dépassant largement les doses de base (nous construisions un département

encore très réduit et alors inclus dans celui de psychologie, il y avait de quoi faire...), la recherche passait facilement au x^e plan, si je n'y prenais garde.

Mais surtout, ce qui était selon mon expérience et mes objectifs une *recherche* ne ressemblait pas toujours à celle qui se pratique à l'université. Je ne connaissais guère la recherche à plusieurs, ni la délégation à d'autres personnes pour aller à sa place sur le terrain. Je développai aussi des réserves aux plans méthodologique et éthique. De fait, la première tentative de recherche que j'ai menée après mon entrée à l'université, ayant du mal à me laisser convaincre par ces critères nouveaux pour moi, est restée grandement solitaire⁶. Et puis, pour voir, j'ai tenté de rejoindre les modalités habituelles, j'ai essayé de créer des « objets » de recherche, de répondre à un appel d'offres... Au fil des années pourtant je reste sur la réserve et, inclassable dans le champ majoritaire, me trouve retranchée dans les marges d'un monde qui se dit « pluriel »... Cahin-caha, je persiste à chercher comme je le comprends, selon le sens que j'y mets : en collaboration avec mes « objets » de recherche que je ne peux concevoir que comme ce qu'ils sont, à savoir des êtres animés, doués de parole, de réflexion, ainsi que de la capacité de se déplacer⁷. Des sujets mouvants donc et agissants, pire, capables de se comporter en auteurs et en collaborateurs pour la recherche : réalisée sur eux, elle ne peut se faire sans eux.

Avant, les enfants avec lesquels je travaillais étaient déjà mes maîtres dans le domaine de la recherche et de la réflexion : c'est d'eux que j'apprenais avant que des livres et autres théories de papier ; maintenant que ma population a pris de l'âge, c'est toujours d'elle que j'attends d'abord les indications dont ma recherche a besoin pour se déployer. Je ne me contente donc pas de penser pour eux ce qu'ils sont et font – je les écoute et considère leur parole. Alors et tant que je ne les ai pas entendus, rien n'est prévu ni fixé à l'avance, pas même les hypothèses qui ne se dévoilent et ne se stabilisent qu'en finale. Ceci est le propre des démarches « cliniques ».

À partir d'eux je « cherche ». Donc je tâtonne⁸.

5. Alors que j'étais fonctionnaire titulaire depuis une vingtaine d'années, effacées du revers d'un péremptoire : « Oublie que tu as été psychologue, maintenant tu es en sciences de l'éducation et à l'université ! »

6. Cf. *Généalogie des savoirs enseignants. À l'insu de l'école ?* L'Harmattan, 1996.

7. En septembre 2000, un groupe est venu avec moi lors d'un colloque international en Pologne, parler la recherche faite *sur et avec* eux. Cf. le dossier du numéro 2 de la revue *Chemins de formation au fil du temps*, octobre 2001.

8. Je *bidouille* dirait François, l'un de mes étudiants en thèse.

DES CARACTÉRISTIQUES DE RECHERCHE INCONTOURNABLES

« Se trouver un style, un mode d'expression, une protection pour oser s'exprimer... un peu masqué. Difficile d'écrire à la première personne, le « Je » a été si longtemps haïssable ! On écrit comme à tâtons et puis, peu à peu, le fil de la mémoire se dévide. Et chacun accède à son passé, riche, coloré, vivant donc, parfois douloureux. »

Jacqueline Martin-Huan

Autant dire que j'ai toujours, et dès le début, explicité mes recherches en « je » (d'ailleurs, je ne me suis aperçue que par la suite que cela ne se faisait guère, car cela ne ferait pas « scientifique ») : je n'ai donc rien cherché à déguiser et ai écrit les choses comme elles me venaient (d'ailleurs, toujours, mais je suis moins innocente). Cela ne m'a jamais posé question, même dans mes thèses. Quant à la question de l'*implication*, elle est indissociable de mon style de recherche, dont elle constitue à la fois le préalable, les tenants et les aboutissants. D'ailleurs, c'est elle qui a infléchi l'évolution des thématiques et des problématiques qui, à la longue, ont dressé le fil conducteur de mes travaux, guidés avant tout à l'origine par une pratique aux prises avec les dérives du social, et qui ont inscrit ces réflexions dans un axe pluridisciplinaire et par la suite on le verra, complexe.

J'avais au départ, dans les années soixante-dix, un vaste « laboratoire » à ma disposition, grand comme un département. Et c'est dès le début de mes prises de fonctions que des questions ont surgi, qui n'ont cessé de m'accompagner. Je n'ai eu qu'à les retenir avant qu'elles ne passent, et les cultiver. Recueillant des observations assez intensives sur les enfants que j'étais amenée à rencontrer, je les confrontais à des résultats obtenus auprès d'une population analogue mais différenciée et plus nombreuse, afin de ne pas me focaliser sur mon cadre particulier et d'agrandir mon champ réflexif. Et grâce aux prêts inter-bibliothèques, encore gratuits et pouvant partir d'une bibliothèque municipale, je dressais un chemin de lectures éclairantes dont je vais faire état plus loin. Peu à peu, les hypothèses que je travaillais ont grandi avec les enfants que j'accompagnais. Ces enfants

vivaient dans des conditions familiales et sociales dégradées et présentaient, pour beaucoup d'entre eux, des difficultés scolaires et/ou psychiques importantes. Ils m'ont entraînée à étudier la dimension non seulement groupale mais temporelle, et généalogique, de tout parcours de vie. Et à travailler l'histoire du « rapport au savoir ».

Cette expérience m'a permis de constater que s'il y a des enfants qui souffrent de ne pas vivre dans leur famille de naissance, il y en a qui souffrent d'y vivre. Mais aussi qu'au-delà des événements qu'ils peuvent être amenés à traverser et subir, directement ou non, il est primordial qu'à un moment ou à un autre, des mots authentiques puissent être apposés sur leurs ressentis. Nous entrons là dans le domaine de la cognition (qui fait directement jonction avec les sciences de l'éducation), des rapports indissociables et bouclés entre vivre et connaître, sans lesquels le langage – au risque de devenir littéralement insensé –, ne serait pas. Or, la possibilité puis l'élaboration de celui-ci reposent sur un minimum de cohérence entre ce qui est vu et ce qui est entendu, entre le vécu et le conçu *via* le perçu, qui peut donner lieu au su. Mais quand la dissonance dans ce circuit s'installe, la potentialité de sens se creuse, s'étouffe, implode, et l'humain retombe (donc, ne s'« élève » pas).

Maintenant, je mets ces réflexions à l'épreuve des populations d'adultes avec lesquels je travaille, cherchant ce qu'il en est de la formation tout au long d'une vie. En guise de résultats d'un projet d'enseignement ou de formation, on s'intéresse en général aux effets immédiats et attendus en termes de contenus à acquérir. Mais que fait l'école à celui qui la fréquente, qu'en reste-t-il en lui des années plus tard, qu'en a-t-il retiré au long cours⁹ ? Et la formation, cela représente quoi, pour une personne qui a fréquenté, dans son parcours, diverses institutions avec un tel objectif ? En dehors de nos attentes et de celles des éducateurs patentés, qu'est-ce qui nous a formés, dans notre vie¹⁰ ? Le recueil de témoignages autour de ces questions est éloquent, cela relativise fortement nos ingénieries et programmations et montre que l'essentiel est ailleurs que là où on l'imagine. Et là se profile toute la genèse du rapport au savoir qui, très contingente et liée aux facteurs

9. Cf. *Raconter l'école au cours du siècle*, L'Harmattan, 2000.

10. Cf. *Histoires de formation, récits croisés, écritures singulières*, L'Harmattan, 2001.

émotionnel et relationnel, est étroitement tissée avec l'histoire de la personne – même si elle est prévue collectivement. Je peux donc réinvestir dans ces travaux les enseignements de mes recherches précédentes qui faisaient apparaître l'impact des interdits et peurs de savoir, la fonction des angoisses et de l'inconnu, le rôle de la mémoire et de l'oubli¹¹. La méthodologie que j'utilise, seulement qualitative maintenant et clinique toujours, se prête particulièrement bien à mettre en évidence et travailler les effets de la narration et de l'écriture¹² dans une dynamique de formation.

DES INTERROGATIONS DEVENUES COMPLEXES

« Mon premier et principal souci, je le tiens d'êtres anéantis, en apparence, qui me pressent du fond du temps de regagner leur demeure. »

Jeanne Benameur

Dans ces circonstances professionnelles du début, j'ai mis un certain temps à prendre du recul face à mon travail et avant de pouvoir articuler, en dehors de mes motivations personnelles, ce qui dans le cadre de ces questionnements issus de ma pratique professionnelle faisait impasse à la compréhensibilité. Ce qui a fini par faire sens fut la rencontre, à la fin des années quatre-vingt, avec le paradigme de la complexité d'Edgar Morin, qui me frappa d'emblée avec une étrange familiarité. Un peu comme si j'en étais quelque part un auteur ; comme si j'y trouvais, non pas ce que j'attendais ou que je cherchais – ce qui aurait clos le problème –, mais plutôt les impulsions qui contribuèrent à révéler les intuitions réflexives plus ou moins latentes que je recelais, sans vraiment le savoir.

Or, plus je cheminai dans le champ de la complexité ou de l'autonomie, plus mon horizon tout en s'éclairant s'obscurcissait, les paradoxes surgissant en veux-tu en voilà, au point de frôler une autre forme d'impasse. Le

désordre occasionné dans mes références précédentes semait autant la pagaille qu'une organisation potentielle, toujours remise en cause, et ne fécondait guère qu'une inextinguible impression de ne jamais parvenir au bout de la problématique de départ – pour peu qu'il m'en souvienne encore.

Le temps de décanter et la plume parvint à repartir, guidée par une pensée qui se faisait plus englobante et récursive. Cela me permit de tenter de contribuer à sortir des schémas réducteurs à prétention explicative des phénomènes humains, issus d'un positivisme têtue quand il se veut sens unique. La prise en compte de la complexité dans le champ du constructivisme et de la seconde cybernétique, si par définition elle ne simplifie rien, vise par contre à une compréhension plus conforme au vivant.

C'est dans cette conversion du regard que le *complexe*, après et avec les mathématiques (cf. l'étonnant « nombre complexe ») et la psychologie (et le fameux « complexe d'Edipe »), se révéla *de facto* morinien. Dans un sursaut et pour une ultime tentative de mariage entre ces univers jusque-là (et encore ?) largement disjoints, en écho au livre *Psychothérapie et complexité* de Max Pagès¹³, je questionnai alors naïvement : « Un nouveau "complexe" pour les psychologues ?¹⁴ » Las, de tels travaux et réflexions semblaient déranger un univers où la vérité se lisait majoritairement chez Freud, toujours vivace, et consorts. Tant ma pratique que mes essais de théorisations s'y trouvèrent de plus en plus à l'étroit et mon point d'interrogation tomba sur une fin de non-recevoir qui la clôtura, avant de dériver sur une nouvelle question : « Comment peut-on se retrancher derrière des certitudes, des interprétations univoques à prétention de vérité, quant il s'agit de la vie, la vie des autres avant même que la sienne ? »

C'est dans cet état d'esprit que j'entrai à l'université. Et là, je n'ai pas encore assez de recul, j'y suis trop investie, encore, pour traiter avec suffisamment de distance du devenir des questions que ce nouvel environnement me pose. Pour dire court, je m'y trouve plutôt noyée dans les *complications*...

11. Cf. principalement *L'enfant et son histoire*, Érès, 1999.

12. Cf. *Écrire une recherche, mémoire ou thèse*, Chronique sociale, 1999 et le dossier « Écritures en chemins » du n° 1 de *Chemins de formation au fil du temps*, Petit Véhicule, avril 2001.

13. *Hommes et perspectives*, 1993.

14. In : *Le Journal des psychologues* n° 121, octobre 1994.

DÉTOURS ET LECTURES

« La littérature qui m'attire le plus est celle qui connaît cette impuissance, cette absence de la langue. »

Yoko Tawada

Dans ce parcours vagabond, certains auteurs ont été particulièrement importants. D'autant plus quand j'étais loin des sources et ne pouvais me nourrir que de papiers. Et puis une fois les thèses finies, les cours à préparer et les travaux des étudiants fournissent un tel quota de lectures pas toujours choisies que, lorsque la pile baisse un peu, il fait bon retrouver quelque poème ou roman avant de se rendre compte que la roue tourne et que l'on est peut-être devenu moins assidu aux théoriciens, d'antan comme du présent... J'avoue même connaître de brefs moments de saturation, où une journée sans lire devient un luxe étonnant mais salutaire (la *potentialisation* prend le pas, parfois, sur l'*actualisation*...). Et puis parmi les Sciences de l'éducation, je cherche encore une place que je trouve parfois ailleurs.

⇒ Dans ce domaine, c'est d'abord Jacques Wittwer qui a mis un nom sur ce que je faisais à la fin des années 80, alors que j'élargissais mon point de vue à l'échelle générationnelle, réalisant que l'on se racontait aussi (et avant tout ?) en racontant ses ancêtres en soi (l'« accouchement à rebours »). Je rejoignis ainsi, sur son éclairage, le mouvement des *histoires de vie* qu'il me fit découvrir, et rencontrai Gaston Pineau fin 1989.

Pourtant, l'enjeu de maintenir une telle démarche dans mon univers professionnel n'était pas si simple, et compte tenu de la population que je fréquentais, j'ai pointé rapidement ce que j'ai appelé les « points aveugles » dans les histoires de vie : là où elle est légalement indicible (les enfants issus de relations incestueuses) ; et là où elle est figée, fermée sur un présent qui ne passe pas (les enfants autistiques). Je me suis aussi questionnée sur pourquoi l'on dit invariablement, quand une personne commet, sans que quiconque ne l'ait vu venir, un acte gravissime, en général meurtrier, que c'était une personne « sans histoire ».

Pour étayer ces observations, j'ai été voir du côté des livres qui ont accompagné, à côté des enfants rencontrés, un tournant fondamental dans mes réflexions. Maintenant, mes chemins de lecture récents, qui s'ouvrent de plus en plus, s'aperçoivent à travers les rubriques « viennent de paraître » ou « coups de cœur » de la revue *Chemins de formation au fil du temps*. J'évoquerai donc principalement ici ceux qui ont impressionné mes premiers parcours réflexifs :

⇒ Une des lectures les plus marquantes qui a amorcé le premier grand virage de mes travaux est un article publié en 1982 par Pierre Bourdier¹⁵ et qui dit : « *Mon attention a été retenue depuis longtemps par le très grand nombre de familles consultantes qui opposent à la sagacité de l'enfant quelque brouillage de l'arbre généalogique. Plus encore que l'effet direct, traumatisant, frustrant de la situation elle-même (discontinuité, conflictualité, séparation, abandon, etc.), c'est la connaissance ou la méconnaissance par l'enfant des liens de parenté qui sera décisive* ».

Je cite cette phrase car, pointant mes intuitions de moins en moins latentes, elle a impulsé un tournant dans mes orientations réflexives. Par contre, elle m'a fourvoyée un temps (je pense d'ailleurs qu'une telle confusion règne encore au sein de services sociaux et judiciaires) à partir du mot « connaissance ». Il s'agit de la connaissance des liens de parenté, et non de la parenté, c'est-à-dire des personnes elles-mêmes. Pour éviter ce glissement, je parlerais plutôt d'information sur...

⇒ En poursuivant sur la piste qui se découvrait à mon esprit et qui menait en fait à l'aspect généalogique, j'ai trouvé une annonce dans « Le Magazine Littéraire » de mars 1984 de la sortie des livres¹⁶ du sociologue italien Franco Ferrarotti, *Histoire et histoires de vie* et de Suzanne Mazé et Maurizio Catani, *Tante Suzanne*, présentant le fruit d'une de ces démarches et que j'ai eu du mal à me procurer. Malgré ces lectures, j'ai été longue à réaliser l'ampleur de ce mouvement dont les journalistes alors annonçaient le « retour », et n'ai fait le lien ni avec ma pratique, ni plus tard avec une remarque de Jacques Wittwer¹⁷, quand il m'a adressée à Gaston Pineau pour découvrir les histoires de vie. Certaines idées, parfois les plus fortes, prennent le temps de leur cheminement.

15. Famille et connaissance des liens de parenté, in : *Psychologie médicale*, 14-10, p. 1541 à 1549.

16. Éditions Librairie des Méridiens.

17. « *Je vous raconte ça, et je ne savais même pas que je le savais* », m'a-t-il dit étonné, alors que l'écoute d'une de mes anecdotes familiales déclenchait chez lui le récit d'une réminiscence qu'il pensait ignorer...

⇒ Puis en janvier 1986, j'ai participé à un congrès inter-universitaire à Paris, sur le thème des transmissions familiales inconscientes, intitulé « Mémoire, transmission psychique et transfert » et organisé par des analystes familiaux (avec Pierre Fédida, Jean Guyotat, René Kaës, etc.). Ces études passionnantes, documentées à la fois de recherches théoriques importantes et de cas cliniques, m'ont amenée à m'intéresser pendant une longue période à tout ce qui pouvait s'écrire dans le cadre de la théorie analytique familiale. Ensuite j'ai étendu cette recherche à la théorie systémique familiale, vers laquelle j'étais a priori moins portée. Petit à petit avec Eiguier, de Mijolla, Dumas, Abraham, Torok..., fantômes divers et autres revenants sont devenus mes familiers de papier.

Je dois dire qu'à la rencontre de toute cette littérature, je ressentais parfois une certaine gêne. Par exemple avec la *théorie ménétique* qui traque ce qu'elle appelle les « chiffres du destin familial », ou avec des travaux comme ceux, devenus très prisés, d'Anne Ancelin Schützenberger à qui j'ai fait part de mes réserves. Ces lectures donnent l'impression d'un poids énorme suspendu dans le dos de chaque individu – tout le poids de ses lignées –, qui n'était pas sans me rappeler fâcheusement les théories de la dégénérescence héréditaire (voir Zola par exemple). Je trouvais qu'il y manquait quelque part un petit brin de conception de liberté (je n'avais pas encore lu Prigogine), en tout cas d'autonomisation possible de la personne par rapport à ses attaches originaires, sans avoir pour autant besoin de les renier. Toujours est-il que ces idées étaient séduisantes, elles séduisent d'ailleurs toujours beaucoup de nos contemporains. Même si quelques années auparavant, en 1978, Rentchnick, Raynal et de Senarclens avaient osé questionner : *Les orphelins mènent-ils le monde ?* Peut-être d'ailleurs, ceci expliquait-il cela...

⇒ J'ai rencontré au même moment *L'homme aux statues* de Mary Balmory¹⁸, qui insistait aussi largement sur la pesanteur du destin familial. Celui-ci se transmet, arguait-elle, comme une malédiction et glisse dans une lignée du parent à l'enfant et ainsi de suite : de la sorte, une faute

commise par un membre d'une famille peut descendre dans les générations suivantes où elle occasionnera chez le porteur malgré lui de la culpabilité d'un ancêtre, passage à l'acte ou grave difficulté voire pathologie. Un des exemples les plus marquants utilisés par Mary Balmory pour asseoir sa thèse, outre celui de Freud, est celui proposé par l'interprétation œdipienne où l'on voit un enfant qui, pour déjouer une prédiction familiale fataliste occasionnée par une faute parentale, est séparé de ce milieu en toute méconnaissance de cause et placé ailleurs (ce qui n'est pas sans nous rappeler la situation des enfants dont je m'occupais...). On connaît la suite : le destin se réalise malgré tout, Œdipe exécute ce qui avait été prédit, la rencontre fatale s'effectuant à un carrefour où il accomplit, dans et par ignorance, le geste redouté.

Je n'avais pas encore rencontré la « théorie des bifurcations », mais j'en avais déduit que la transmission se fait avant tout dans ce qui ne se dit pas, dans ce qui se cache : si cacher n'empêche pas la transmission cela peut même, *a contrario*, l'induire avec, on le voit, une redoutable efficacité. Je n'avais toutefois pas encore vu passer, s'il commençait tout de même à m'effleurer, Hermès, ce facteur de reliance dont j'ai développé la fonction bien plus tard dans *Histoire de vie généalogique, d'Œdipe à Hermès*¹⁹.

⇒ À la même époque je remarquai l'apparition de *La psychohistoire*, labellisée par un « Que sais-je » de Jacques Szaluta en 1987 et qui se posait en discipline nouvelle – en tout cas s'identifiait comme telle –, se reconnaissant des illustres prédécesseurs dont la psychanalyse à laquelle elle se référait. Le tournant était pris, non seulement vers la dimension historique, mais conjointement sociale avec *La névrose de classe* de Vincent de Gaulejac²⁰, suivie peu après de *Femmes au singulier* écrit avec Nicole Aubert²¹, où il est question là aussi de trajectoires familiales et d'arbres généalogiques.

⇒ J'en étais là quand j'ai rencontré Gaston Pineau en 1989, année où paraissait *Le livre brisé* de Serge Doubrovsky²² que j'ai découvert grâce à sa présentation télévisée. J'ai retenu de suite de ce roman une phrase parmi d'autres : « *L'inconscient n'est pas seulement*

18. Grasset, 1979.

19. L'Harmattan, 1997.

20. Hommes et groupes, 1987.

21. Klincksieck, 1990.

22. Grasset, 1989.

structuré comme un langage, il est structuré par une histoire. »

Gaston Pineau m'a alors aidée à faire émerger de mon texte des concepts que je brassais encore confusément : celui de Transmission InterGénérationnelle Familiale par exemple (la TIGF, qu'André de Peretti suggéra de transformer en TIGE pour respecter la métaphore végétale, renvoyant le F familial vers son fruit l'Enfant) ; ou de Légende familiale. Au plan des lectures, j'ai exploré plus précisément le domaine qui étudie l'articulation du psychique avec le social dans la lignée de la sociologie clinique autour de Max Pagès. Enfin comme je l'ai déjà signalé j'ai découvert, dans la foulée d'Edgar Morin, le monde (du) « complexe » autrement qu'à travers les enseignements psychanalytiques – sans contradictions toutefois.

⇒ Dans cette quête d'autres notions me sont venues comme celle de *palimpseste*, arrivée par un regard vers l'Égypte (pour les pyramides avec Imhotep) en même temps que par une lecture des *Fleurs du mal* de Charles Baudelaire. Cette belle métaphore montre que si les traces du vécu peuvent se masquer les unes les autres, elles restent. Même ce qui n'apparaît pas en première lecture est là, dont ce qui n'est pas directement décodable, car inscrit *avant* l'époque des mots. Et tout se pose dessus-dessous mais paradoxalement à un même niveau. Les repérages sont topographiques, et non chronologiques. La chronologisation ne se construit qu'après-coup, par fiction narrative historicisante. Freud nous avait bien prévenus, l'inconscient (siège de la mémoire profonde ?) est atemporel. L'histoire, comme l'a complété un siècle plus tard le romancier Serge Doubrovsky, ne vient qu'après, et si on se donne la peine de la conquérir. En attendant son expression les traces sont là, prêtes à servir elles ne s'effacent pas, et il faudra toutes les ruses de la Métis pour les revisiter avec « intelligence ». Sinon elles restent de l'ordre du dépôt informe, insensé, du bruit au sens physique du terme, des *noises* au sens plus trivial – et elles prendront sens (ou non-sens, voire contre-sens) en fonction plus du présent qui les réveillera que du temps révolu où elles ont pris corps.

⇒ C'est cette aventure, que je n'avais pas encore identifiée comme « métissée » sinon tissée, que j'ai appelée à l'orée des années quatre-vingt-dix le « message ». J'ai par la suite regretté cette appellation que je n'ai guère reprise, car elle s'est avérée trompeuse, d'autant plus que je n'avais toujours pas retenu ce fugace

messenger, le fameux Hermès. Trompeuse car tronquée mais pas seulement : le message évoquait trop quelque chose qui aurait été précisément écrit, et simplement à lire sans équivoque. Or le message tel que je l'entendais, c'est le lecteur qui produit le sens qu'il révèle, à tout le moins qui le traduit. Il ne contient rien en soi, indépendamment de celui qui le décode. Il est une potentialité, un *relais* à saisir, *témoin* de ce qui a précédé, mais tout reste à faire (dans le cadre de ce qu'on appelle la « transmission des savoirs », le processus est analogue).

Par contre si aucun message ne passe, s'il est retenu ou faussé, si Hermès rate sa prestation, alors c'est le néant, l'absorption du « trou noir », ou la démiurgie : on n'a plus comme ressource, à l'instar du Phénix, que de naître de ses propres cendres.

ÉPILOGUE ACTUEL

« Drapés dans leur savoir, animés d'un sentiment de supériorité, ils affichent leur arrogance et leur mépris, pour des êtres qu'ils estiment inférieurs. »

Philippe Maurice

Je n'oserais dire que, tenter de renaître de ses propres cendres, c'est ce que j'ai eu à faire en arrivant à l'université en 1994. En tout cas, j'y ai amorcé une nouvelle bifurcation qui m'a permis de réinvestir l'ensemble de ces travaux antérieurs dans une réflexion sur les liens entre ce qui se passe en amont du rapport au savoir – dont ce que j'ai développé constitue la genèse – et la formation de la personne tout au long de la vie. J'entends « rapport au savoir » à l'interface des sens définis par les équipes de Jacky Beillerot et Bernard Charlot, et « formation » au sens puriste et bio-existential d'*auto-formation*, tel que l'emploie Gaston Pineau.

Mais si j'ai quitté un univers mono-disciplinaire et compartimenté, celui de la psychologie clinique, de surcroît soumis à des querelles d'école, pour rejoindre un domaine qui (de l'extérieur) me paraissait ouvert et intégratif, derrière sa pluralité de façade : les sciences de l'éducation, je pensais que là, la complexité telle que je venais de la saisir ne pouvait que s'exprimer et se déployer tant dans les pratiques que les réflexions. La pensée d'Edgar Morin notamment m'y semblait incontournable. De loin. Et au début, je n'ai pas été déçue, dans le groupe vers lequel je me suis dirigée et qui m'a

d'abord accueillie, à l'université de Tours, et alors que j'étais encore professionnelle ailleurs.

Et puis j'y suis entrée. En Sciences de l'éducation. Et vite, j'ai senti le poids du contexte, autour. Et j'ai peu à peu, puis plus cruellement, découvert que ces sciences pouvaient se montrer elles aussi exclusives et excluantes, bornées parfois dans un académiquement correct que d'aucuns ont institué et posé en jalon de vérité. Surtout j'y ai découvert, comme ailleurs, une distorsion insurmontable autant qu'insupportable, entre la théorie et la vie, entre l'écrit et l'agi.

Alors, perdue dans ce monde impitoyable qu'est l'univers(-ité) des savants bien-pensants pour les autres où je me sens fourvoyée parmi nombre de *gloseurs sans âme*²³..., il est fort heureusement quelques figures d'exception qui me stimulent toujours pour continuer de tenter de penser le monde et l'homme – sans dissocier l'un de l'autre – en toute incertitude assumée. Une partie des contemporains parmi ces (p)référénts est représentée par les membres, tant interdisciplinaires qu'internationaux, du comité scientifique de la revue *Chemins de formation au fil du temps* que je viens de créer. En fait, la plupart de mes actes professionnels, tout comme l'orientation de mes recherches actuelles témoignent, à y réfléchir de près, des chemins de *résilience*²⁴ dont j'ai cahin-caha tracé la route, mais au prix de beaucoup, beaucoup de déperdition d'énergie et parfois je le crains, aussi de compétence.

« Dans le microsocal, dans le local, se reproduisent toutes les contradictions macrosociales : le lien entre centre et périphérie, l'articulation à penser entre groupe, organisation et institution, la définition de l'institution comme tension entre instituant et institué, l'interaction, l'implication, les analyseurs, l'intervention sociale, la socianalyse, etc. »

Rémi Hess

Voilà plus de 7 ans maintenant que j'ai rejoint la catégorie des « chercheuses » officielles, que je ne pratique plus la recherche de façon sinon clandestine, du moins non reconnue, en tout cas discrètement et sur mes propres ressources ; mais ouvertement voire sur commande, accompagnée ou en partage. Pourtant, ce sont les mêmes questions tournant autour de la genèse du rapport au

savoir qui continuent de m'habiter. Et je persiste à penser que la recherche dans le champ de l'humain ne se soustraite pas, qu'elle se fait *avec* les personnes et comportements étudiés (mon ex- « je cherche » se transmute en un « je cherchons »), et de façon globale, pas en grappillant quelques indices ici ou là indépendamment du reste. Et je ne regrette pas ces premières vingt années en dehors des sentiers officiellement balisés, même si elles continuent à peser sur le crédit porté sur mes travaux par certains de ceux qui ne pratiquent pas ainsi et n'admettent guère que l'on fasse autrement qu'eux. L'enseignement de vie que j'en ai tiré n'est pas prêt de se tarir et contribue même, quand je suis ni trop fatiguée ni trop découragée, à soutenir chez moi cette forme de résistance naturelle que je viens d'évoquer.

Quand j'aborde la psychose, je ne la connais pas avec l'ignorante certitude de celui qui ne l'a rencontrée qu'à travers le *Victor de l'Aveyron* : « Ce dont on ne peut parler, il faut le taire », disait Wittgenstein. Et quand je me dis psychologue, ce n'est pas simplement parce que j'ai lu Piaget. Les simples théoriciens de papier risquent, à limiter ainsi leur regard, de passer à côté de l'essentiel tout en restant (r)assurés de leur désincarné savoir – qui n'accepte pas de faire un détour par la vie, dehors. Bon nombre d'universitaires n'ont jamais quitté les bancs de l'école, ni exercé quelqu'autre métier que ce soit ailleurs. Alors pour la suite, les années à venir, j'ai à tout le moins perdu de mon optimisme naïf : celui qu'on ne peut cultiver et maintenir que de loin.

C'est pourquoi je me dis maintenant que cette longue aventure professionnelle que j'ai connue avant, aux prises avec une subjectivité qui était mon pain quotidien sans avoir à faire de choix, méritait largement le détour : jamais elle ne m'aurait laissée me fourvoyer dans les dédales transparents d'un positivo-cartésianisme ou d'un artificialisme distant qui alimente encore bon nombre de recherches.

Mais l'histoire reste à suivre... avec ses contraintes comme ses surprises, ses fantaisies et ses lueurs. Il y a de ces fulgurances !

Martine LANI-BAYLE

*Professeur en Sciences de l'éducation
Université de Nantes
www.frjp.com/lani-bayle.html*

23. Pour paraphraser le titre du remarquable livre de Yoko Tawada (Verdier 2001), *Narrateurs sans âme*.

24. Cf. les travaux de Boris Cyrulnik.

BIBLIOGRAPHIE DE L'AUTEUR

Enfants déchirés – enfants déchirants. Étude longitudinale de 20 enfants de l'Aide sociale à l'enfance, Paris : Éditions Universitaires, 1983.

À la recherche... de la génération perdue, Marseille : Hommes et Perspectives, 1990.

Du Tag au Graffiti. Les messages de l'expression murale graffitée, Marseille : Hommes et Perspectives, 1993.

Généalogies des savoirs enseignants. À l'insu de l'école ? Paris : L'Harmattan, 1996.

L'histoire de vie généalogique, d'Edipe à Hermès, Paris : L'Harmattan, 1997.

De femme à femme à travers les générations. Histoire de vie de Caroline Lebon-Bayle, 1824-1904 (1^{er} prix section biographie et prix spécial du jury, au 25^e Concours littéraire international de l'association Arts et Lettres de France, juin 1995), Paris : L'Harmattan, 1997.

Écrire une recherche, mémoire ou thèse, Lyon : Chronique Sociale, 1999.

L'enfant sur le chemin de son histoire, vers une clinique narrative, Ramonville Saint-Agne : Érès, 1999.

Raconter l'école au cours du siècle, (collectif), Paris : L'Harmattan, 2000.

L'île, roman, Saint-Bonnet les Oules : Bucdom éditions, 2000.

Histoires de formation, récits croisés, écritures singulières, (collectif), Paris : L'Harmattan, 2001.

Les quinze derniers jours du siècle, chronique à onze voix, (collectif), Paris : L'Harmattan, 2001.

• Création de *Chemins de formation au fil du temps*, Nantes : éditions du Petit Véhicule, n° 1, mai 2001, « écritures en chemin » ; n° 2, octobre 2001, « méandres d'éducation » ; n° 3, mai 2002, « pratiques d'histoires de vie » ; n° 4, octobre 2002, « récits de formation » ; n° 5, mai 2003, « les savoirs de résistance ».