

LE RÉCIT IMAGINAIRE : UNE SOUFFRANCE DÉVOILÉE

Danielle Nolin

Professeur adjoint, Faculté des sciences de l'éducation
Université de Moncton, Canada

Résumé

Cette communication relate la création d'un espace pédagogique pour des étudiants en éducation au primaire, visant à les aider à mieux comprendre la souffrance en éducation et à développer une capacité d'action en regard de ce phénomène. Dépassant l'illusion que seuls les enfants souffrent à l'école, l'espace pédagogique que j'ai développé dans le cadre d'un cours se fonde sur le concept de l'autoformation, emprunte une approche systémique triangulaire (soi, les autres et le monde) et vise une pratique réflexive et autobiographique. La distanciation ainsi acquise permet à l'étudiant une réappropriation de sa souffrance et une meilleure compréhension de celle-ci ainsi qu'un dépassement lui permettant de mieux comprendre la souffrance de l'autre, que ce soit l'élève, le parent ou le collègue, pour mieux l'accompagner dans ce processus. La communication développera les points suivants : la reconnaissance de la souffrance par le biais d'outils pédagogiques ; la mise en dialogue avec soi et les autres ; l'articulation de l'accompagnement de soi et de l'autre.

Introduction

J'ai abordé récemment le thème de la souffrance à l'école avec les étudiants au baccalauréat en enseignement primaire dans le cadre du cours « La personne de l'enseignant ». Ce cours se veut une réflexion sur divers enjeux du métier d'enseignant, tels le stress, la conciliation vie-travail et le sens donné au travail d'enseignant. Un des défis d'un tel cours est d'amener les étudiants à réfléchir sur des enjeux qui sont encore abstraits tout en étant profondément personnels. Les étudiants ont ainsi tendance à se réfugier dans des croyances idéalisées. Néanmoins, ma démarche repose sur deux constats. Premièrement, nos vies sont riches d'une grande diversité d'expériences et, en revenant à ces expériences, l'étudiant est en mesure non seulement d'en concrétiser les enjeux mais de les considérer en relation avec lui-même. Deuxièmement, un passage par l'imaginaire permet de faire apparaître un second niveau de sens facilitant la projection vers des situations futures.

Manon et la vocation

Je posais donc cette question de la souffrance à l'école. Manon était assise à ma droite dans le demi-cercle que nous formions. Elle prenait des notes depuis le début du cours, changeant régulièrement de couleur de crayon. À peine la question posée, elle a levé la main dont le crayon formait un prolongement. Comme d'habitude, elle était la première à demander la parole. J'ai patienté quelques

instants, espérant que d'autres mains se lèvent, mais j'ai dû finalement me résigner à lui donner la parole.

Manon a affirmé, de son ton déterminé, qu'il n'y a pas de raison que les enfants vivent de la souffrance à l'école. Si ces derniers souffrent, c'est que les enseignants ne prennent pas le temps de parler avec eux pour mieux comprendre ce qu'ils vivent. Elle nous a alors raconté une situation qu'elle avait vécue lors de son stage au primaire. Durant la récréation, elle s'était mise à jouer au ballon avec un élève qu'elle avait remarqué seul et sans ami. Il en avait été bien content. Lorsque je lui ai demandé pourquoi la souffrance ne pouvait exister à l'école, elle m'a répondu qu'enseigner, c'est une mission, une vocation. Elle a poursuivi en disant que cela ne s'expliquait pas ; nous devions les aimer et prendre soin d'eux. Son hypothèse était que si les enfants souffrent à l'école, c'est qu'il y a des enseignants qui n'ont pas la vocation.

Annik et la didactique

Pendant que Manon répondait à la question, les mains commençaient à se lever. À la fin de son intervention, je l'ai remerciée et ai donné la parole à Annik. Appuyée au dossier de sa chaise, les mains croisées sur son bureau, elle nous a expliqué que la formation que les étudiants recevaient durant leur baccalauréat allait leur permettre de bien travailler avec les jeunes qui ont des difficultés d'apprentissage. Selon elle, ils allaient ainsi être bien outillés et allaient savoir mettre en place les mesures nécessaires pour contrer le problème et mettre fin à la souffrance à l'école. Elle nous a alors raconté que, lors de son stage de l'an passé, un de ses élèves avait de la difficulté en français. Elle disait avoir pris le temps de s'asseoir avec lui et de lui être venue en aide en utilisant les outils didactiques et techniques pédagogiques qui lui avaient été enseignés en cours de formation. Annik affirmait que son intervention avait beaucoup encouragé l'élève. Elle croyait qu'il fallait également prendre le temps de bien préparer sa tâche afin de s'assurer de répondre adéquatement aux besoins d'apprentissage des élèves.

Yvan et les parents

Annik n'avait pas encore terminé sa phrase qu'Yvan a pris la parole sans même y avoir été invité. Il était assis, jambes allongées se croisant au niveau des pieds. Le crayon se promenant machinalement d'une main à l'autre, il nous exprimait son opinion d'un ton assuré. Il abondait dans le sens d'Annik ; il croyait qu'ils seraient adéquatement formés pour faire face au problème. Il affirmait toutefois qu'il existait un autre type de souffrance à l'école qui ne dépendait pas de cette institution scolaire. C'étaient les parents qui en étaient responsables, en raison de leurs choix de vie. Il disait ne pouvoir porter la responsabilité des actes parentaux. Il poursuivait en affirmant que les parents devaient se responsabiliser et participer activement au développement de leur(s) enfant(s) lorsqu'ils décidaient de fonder une famille. C'est alors qu'il nous a informés qu'il venait d'une famille divorcée. Ses parents avaient très bien su l'accompagner. Ils lui avaient ainsi permis de maintenir le même niveau de performance scolaire, sans influencer ses notes.

1. Réflexion

Plus le cours se poursuivait, plus ce que j'entendais m'inquiétait. On cherchait un coupable au problème de souffrance à l'école. On voulait s'armer pour le combattre, tel un médicament contre le rhume. Même si les étudiants acceptaient le droit à l'erreur, le droit à l'imperfection, il n'en demeurait pas moins que la souffrance n'allait pas avoir de place dans leur classe. Pourtant, je ne

connais personne qui n'éprouve pas un certain degré de souffrance lorsqu'il fait une erreur. Comme enseignant, on se doit de donner l'exemple. Mais l'exemple de quoi ? Que la souffrance n'existe pas ?

Je n'ai pas la prétention de tout savoir sur le métier d'enseignant, mais mes vingt ans d'expérience comme travailleuse sociale m'ont fait rencontrer la souffrance de tous côtés, en tous lieux. Côtayer cette souffrance tous les jours, l'accompagner, la comprendre, m'a amenée à me questionner sur son sens et le sens de la vie. Comme disait mon père : *On ne peut pas jouer avec le feu sans se brûler*. La question du sens émerge d'elle-même lorsque l'on côtoie la souffrance quotidiennement. Nous sommes interpellés dans notre propre quête de sens, dans notre raison d'exister nous-même pour l'autre, dans sa souffrance. Accompagner l'autre signifie d'abord être capable de s'accompagner soi-même. Ce métier, tout comme celui d'enseignant, demande de l'authenticité si l'on veut créer le lien de confiance, composante essentielle de la relation pédagogique. Qui dit authenticité dit être soi comme humain dans un rôle d'enseignant. C'est de là que la question du sens prend naissance. Vouloir la nier, c'est nier notre condition humaine.

[...] Nous n'avons plus à nous demander simplement quel est le sens de la vie ; nous devons sentir que c'est à nous-mêmes que s'adresse cette question ; nous devons vivre comme questionnés par la vie, tous les jours, toutes les heures — et nous devons répondre, non par des subtilités philosophiques et verbales, mais uniquement par des actes et un comportement approprié (Frankl, 1967, p. 131).

Mon questionnement ne cessait de s'intensifier avec la poursuite du cours. Comment amener le futur enseignant à réfléchir sur la souffrance humaine ? Comment, comme le Petit Prince, apprivoiser cette rose avec épines dans le milieu enseignant ?

2. La rencontre de soi : du berceau à la berceuse

Mon père disait toujours : *Si tu ne te rappelles pas d'où tu viens, tu ne sauras jamais où tu es rendu*. Cette piste de réflexion m'a amenée à réfléchir à ma propre souffrance et au sens que je pouvais lui donner, car, comme le dit si bien Nietzsche (cité par Frankl, 1967, p. 38) : « Celui qui a un pourquoi vivre peut accepter n'importe comment vivre ». Ce « pourquoi vivre », chaque être humain le rencontre au fil de sa vie et tente d'y répondre par le sens qu'il lui donne. J'avais l'intuition profonde, comme lorsque l'on sent qu'il va pleuvoir et qu'il faut entrer, que, pour que les étudiants prennent conscience de la réalité de la souffrance à l'école, il fallait retourner sur le chemin le moins fréquenté : celui de leur propre souffrance. Comme j'avais travaillé par le passé avec l'approche autobiographique, plus précisément le récit de vie, je me suis dirigée vers cette pratique avec eux.

Cette approche biocognitive, dans laquelle le sujet est considéré comme un individu conscient, capable de donner un sens au monde, rejoint le courant de la *Bildung* (image de soi) qui reconnaît à la personne la capacité de vivre des expériences et de réfléchir sur ces dernières d'un point de vue existentiel. C'est d'ailleurs sous l'influence de la *Bildung* que Pineau (1985) développe son approche de recherche formation à partir du récit de vie. Le développement du concept de la formation du sujet résulte d'un processus interactionnel tripolaire (le soi, les autres et le monde). Dans cette perspective, la personne est envisagée comme un lieu de relations, à partir duquel le sujet est en mesure de conscientiser son expérience. On parle d'autoformation du sujet. La conscience est ici reprise comme une ipséité et une altérité ; une conscience incluant l'autre. C'est en ce sens que Pineau (1985) parle de recherche formation action. Le récit de vie permet ce processus existentiel de mise *en* forme personnelle et de production de sens (Pineau et Legrand, 1993).

Dans cette dimension plus existentialiste, l'autoformation se situe au niveau du sens que nous donnons aux échanges avec notre environnement naturel et social. Dans le contexte du récit de vie, le sujet est dans une double appropriation. Il doit d'abord devenir sujet pour se former, puis s'appliquer la démarche, « devenir objet de formation pour soi-même » (Galvani, 1991, p. 30). J'avais le sentiment qu'utiliser le récit de vie comme outil de formation permettrait d'amener les étudiants à réfléchir sur le thème de la souffrance. Qui n'a pas déjà souffert ?

La création d'une relation autonome implique qu'ensuite se tisse une série de transactions intimes, répétitives avec elles. Le rapport d'usage, loin d'être nié, est accepté, mais dépouillé des règles apprises et découvert à sa racine, ou plutôt à ses racines qui plongent non seulement dans une correspondance physique-physiologique, mais aussi psychique. Au-delà de ou par l'utilité physique, la chose acquiert une valeur symbolique, c'est-à-dire qu'elle devient support de sens, signifiant visible éveillant dans l'être un signifié visible, le tout créant une nouvelle unité existentielle significative [...]. Le rapport d'usage est devenu rapport du sage (Pineau, 1985, cité par Galvani, 1991, p. 33).

2.1 *Consignes de départ du récit de vie*

Comme présentation du travail, j'abordai l'idée de l'héritage familial, soit l'héritage de notre milieu, de notre environnement, des personnes signifiantes qui ont pavé notre chemin. C'est dans cette perspective que les consignes suivantes furent transmises :

1. Écrire le récit par cycle de cinq ans : 0 à 5, 5 à 10, 10 à 15, 15 à 20, etc.
2. Pour chaque cycle, identifier au minimum une personne qui a été signifiante pour vous, autant positivement que négativement.
3. Écrire pour chaque cycle de votre histoire de vie un moment heureux.
4. Écrire pour chaque cycle de votre histoire de vie un moment douloureux.
5. Écrire quels ont été les événements ou les personnes qui ont influencé votre choix de carrière.

Après avoir donné les consignes et répondu aux questions, je leur expliquai que, pour la semaine suivante, ils allaient devoir remettre une copie de leur récit à trois personnes du groupe avec lesquelles ils se sentaient à l'aise de partager leurs histoires. Lorsque les équipes de quatre personnes furent en place, je les informai que, pour travailler avec les récits de vie, il fallait établir un contrat de confidentialité : chaque groupe devait rédiger un contrat de confidentialité dûment signé et m'en remettre une copie. Les consignes de lecture de ces récits furent présentées lors du cours suivant.

2.2 *Consignes de lecture*

Pour chaque texte :

1. Lire le texte une première fois.
2. Noter vos impressions spontanées.
3. Relire le texte en se demandant ce qui a besoin d'être clarifié pour soi.
4. Qu'est-ce qui m'interpelle dans ce texte ? Des mots, des phrases, des passages.
5. Quelles sont les résonances ou les similitudes avec moi ?

Le but du lecteur n'était pas de faire une interprétation sauvage et psychologisante du texte, mais plutôt d'en faire une herméneutique instaurative.

L'herméneutique désigne l'art de l'interprétation et de la compréhension. L'herméneutique instaurative ne cherche pas à expliquer le symbole en le réduisant à une cause, elle cherche au contraire à le comprendre en explorant les significations que le symbole fait jaillir (instaure) dans la conscience de l'interprète. L'herméneutique instaurative est une attention aux résonances symboliques que l'expérience produit dans notre esprit. Alors, ce n'est plus l'interprète qui donne sens à l'expérience, mais c'est l'interprète qui est révélé à lui-même par les symbolisations que l'expérience instaure en lui (Galvani, 2005, p. 69).

Après avoir fait la lecture des textes en tenant compte des consignes, les étudiants furent invités à se rencontrer pour partager leurs expériences.

2.3 Consignes de partage

1. Dans un premier temps, un étudiant du groupe a entre dix et quinze minutes pour parler de son récit. Les autres membres du groupe écoutent et prennent des notes au besoin.
2. Ensuite, chaque étudiant est appelé à partager son expérience, sa compréhension par rapport au texte qui lui a été soumis.
3. À la fin de ces échanges, l'étudiant est amené à reprendre la parole et faire de la résonance sur ce qui a été dit de son récit.
4. Le temps alloué pour chaque présentation est d'environ une heure à une heure trente.

2.4 Réalité instaurative

Lorsque je circulais dans les groupes, je me rendis compte que les étudiants apprivoisaient doucement leur histoire. Curieusement, ils avaient tendance à faire écho sur les moments de souffrance décrits dans leur propre récit de vie. Ce partage de résonances commençait à faire sens pour eux. Autre fait important, les moments de souffrance partagés n'avaient pas comme sujet les difficultés d'apprentissage. Les thèmes abordés étaient plutôt de l'ordre de la solitude, du manque de confiance, du rejet, de la pauvreté, de la peine d'amour, du divorce des parents, du décès d'un parent, d'un handicap, etc.

Une autre réalité de cette expérience m'a fait réfléchir : plusieurs étudiants témoignaient du choix de leur carrière ayant comme origine le désir de leurs parents qu'ils aient un bon métier, une sécurité d'emploi, une instruction qu'ils n'avaient pu avoir. Peu importe le motif, il y avait en eux ce désir d'éviter la souffrance ou de souhaiter le meilleur pour leur progéniture. D'autres influences semblaient avoir été celle d'un petit frère ou d'une petite sœur en difficultés d'apprentissage, un professeur qui avait marqué leur parcours ou tout simplement l'amour des enfants. Ces réponses me rapprochaient de mon but à atteindre ; le renouement avec la souffrance, lui donner un sens permettait de reconnaître cette expérience comme faisant partie d'une vie humaine.

3. Récit et imaginaire

Bien que le récit de vie les ait remis en contact avec leur souffrance, il était important pour eux, comme futurs enseignants, de reconnaître quelle était leur perception de la souffrance et de quelle façon ils comptaient accompagner leurs élèves. Je décidai donc d'utiliser l'art : l'art qui permet de dépasser les limites du monde. L'acte créateur contient une tension de l'homme vers le dépassement. « Il cherche à dépasser le cadre du monde où il vit, et auquel manquent bien des objets, formes, sentiments, dont il pressent vaguement la possible existence » (Tymieniecka, 1972, p. 6). Si l'homme

cherche à dépasser le monde dans lequel il vit, c'est d'abord dans son intériorité qu'il cherche à repousser ses limites. C'est par une poussée intérieure qu'il cherche à transformer le monde extérieur. « En cherchant à le dépasser c'est le monde que l'acte créateur vise, mais en visant le monde, c'est par ricochet, au moi qu'il ramène, à cette intériorité d'où l'on était précisément parti » (*Ibid.*). En voulant transformer le monde, l'homme se transforme lui-même par cette expérience créatrice. Chaque être humain a cette capacité de créer l'œuvre. Pour Barbier (1997), ce processus engage la personne dans sa globalité, c'est-à-dire sa dimension sensorielle, imaginaire et cognitive.

La vraie présence au réel nous est cachée par l'utilité et les besoins que prennent les choses au quotidien. L'art a, en revanche, la capacité d'interrompre toutes ces réactions trop connues que le réel suscite en nous et qui nous le dissimule. Il traverse toute l'épaisseur des représentations acquises, il nous oblige à retrouver un contact absolu. Ainsi, l'art restitue aux choses leur état de choses : il nous les fait découvrir, « il leur donne une sorte de présence pure que jusque-là nous n'avions pas soupçonnée » (Lavelle, 2004, p. 324).

D'après Lavelle, cette originalité vient du fait que l'art est la création de ce spectacle inutile qui oblige « l'esprit à se purifier de toute pensée égoïste pour appliquer aux choses une pensée qui ne voit qu'elles et qui aussitôt les fait surgir devant nous » (*Ibid.*) Dans cet espace, l'art est le monde reconnu. C'est le même monde dans lequel nous avons toujours vécu, mais cette fois purifié de tous ses besoins et de toutes ses utilités pour nous. Il déploie sa beauté dans sa redécouverte, son caractère nouveau. À l'instar de retrouver sa maison après une longue absence, tout nous apparaît plus intense, plus vrai. Et pourtant rien n'a changé... Ce qui a changé, c'est la présence de l'esprit à lui-même et à l'objet.

C'est dans l'art seulement que le réel nous apparaît, mais pour cela il faut que nous donnions à cette apparence une réalité séparée : jusque-là le réel nous rassurait par une présence obscure que nous n'avions pas besoin d'actualiser ; l'art, au contraire, nous oblige à le faire. Il isole l'apparence des choses afin de montrer qu'en effet elles nous apparaissent. Mais il y a plus, les choses ne nous sont jamais présentes par elles-mêmes : pour qu'elles le deviennent, il faut que nous nous les rendions nous-mêmes présentes. Et même, on peut dire qu'il n'y a pas d'autres présences que la présence de l'esprit, à lui-même. Cette présence se réalise par une activité qu'il dépend de lui d'exercer. C'est par elle que la réalité nous deviendra présente à son tour. Mais il y faut l'attention la plus désintéressée et la plus pure (Lavelle, 2004, p. 327).

J'eus l'idée de leur faire écrire un récit imaginaire. Ce fut le fruit de ma thèse de doctorat : *L'acte créateur comme processus de formation existentielle du sujet apprenant artiste. Expérience d'un roman d'autoformation herméneutique et phénoménologique sur le vécu de la marginalité*. L'idée d'écrire un roman d'autoformation m'est apparue à la lecture de Ricœur qui décrit l'acte d'écrire un roman dans une perspective phénoménologique. « Le premier moment constitutif de la référence poétique est donc cette suspension du rapport direct du discours au réel déjà constitué, déjà décrit avec les ressources du langage ordinaire ou du langage scientifique » (Ricœur, 1986, p. 27). L'expérience de sens dans l'écriture conduit à l'herméneutique, c'est-à-dire à la compréhension de soi, comme un autre, devant la « chose » du texte. Dans cette structure existentielle, on rencontre le sens de l'auteur tout comme on rencontre le sens du lecteur. L'œuvre se retrouve comme une distanciation, pour l'auteur comme pour le lecteur, contrairement au discours. Dans cette expérience consistant à imaginer un autre monde réel par l'œuvre, l'événement est déplacé dans une temporalité, un ailleurs. C'est dans cet ailleurs que l'auteur et le lecteur créent, par la distanciation de l'œuvre. N'ayant plus de référent

comme le discours ordinaire et utilitaire, l'œuvre devient autonome et le lecteur ainsi que l'auteur peuvent rencontrer leur *être au monde*. Cette partie de soi, l'œuvre les oblige à la suspendre (*epochè*) de leur propre réalité pour entrer dans un monde où tous les possibles sont existants.

C'est dans ce lieu que Ricœur (1990) reconnaît la présence de l'esprit et de la psychologie, l'herméneutique du texte lui-même. Si l'on prend comme autonomie en soi « le monde du texte » comme une entité, nous allons nous retrouver encore plus loin des propositions de l'herméneutique romantique selon Dilthey. L'herméneutique romantique était fondée sur la génialité en nous. Selon Ricœur, Dilthey fondait son concept d'interprétation sur celui de la « compréhension » : c'est-à-dire la saisie d'une vie étrangère s'exprimant à travers les objectivations de l'écriture. C'est là que le caractère psychologisant et historicisant de l'herméneutique romantique et diltheyenne prend racine.

Toujours selon Ricœur (1990), on ne peut plus prendre cette voie du moment que l'on prend au sérieux la distanciation par l'écriture et l'objectivation par la structure de l'œuvre. Mais si l'herméneutique se préoccupait de saisir l'âme d'un auteur, est-ce que, finalement, on ne se borne pas à reconstruire la structure de l'œuvre? La réponse à cette question nous éloigne de l'un comme de l'autre. Cette posture épistémologique de la distanciation face à l'entité de l'œuvre, qui permet la rencontre de tous nos possibles, nous renvoie à la posture épistémologique de Brecht (par le théâtre de la distanciation) qui invitait les spectateurs à réfléchir sur tous les possibles du monde. Même si Ricœur tente de réunir les possibles du texte, il faut reconnaître que le courant de la *Bildung* (image de soi dans sa beauté) a joué un grand rôle dans la formation du sujet dans sa subjectivité. Partant de cette posture épistémologique, je demandai à mes étudiants d'écrire un récit ayant pour thème la souffrance. Les consignes d'écritures étaient sensiblement les mêmes que je m'étais imposées au doctorat (Nolin, 2008).

3.1 Consignes d'écriture

Écrire le premier jet

1. Accueillir les mots, tous les mots. Trouver une manière douce et sans violence de mettre de côté les non désirés. Éviter surtout de biffer.
2. Accueillir les personnages, tous les personnages avec la même disponibilité. Les accepter tels qu'ils se présentent ; écrire sous leur dictée. Ne pas juger trop rapidement leurs agissements, leurs sentiments et leurs croyances. Se montrer patient à l'égard d'actions invraisemblables ou incohérentes.
3. Reconnaître la part du corps dans l'écriture. Prendre le temps de sentir les tensions et accueillir toutes les émotions. Chercher des explications aux blocages du texte dans les muscles noués ; chercher des explications aux tensions persistantes dans les contradictions ou les incohérences du texte.
4. Reconnaître les influences et les emprunts. Marquer de quelques signes son appréciation des autres rencontrés sur des voies parallèles. Accueillir l'intertextualité.
5. Faire place à l'autre.
 - a) Le savoir dans le besoin d'être écouté ; ne pas répondre par anticipation à ses questions. Le laisser parler. Écrire dans le dessin d'une oreille : le texte comme un tympan. S'y essayer. Sans même comprendre. Tracer les nervures de l'ouïe. Essayer parfois de ne rien dire.
 - b) Accepter d'écrire dans un autre texte que le sien. Réaliser la joie d'écrire en lieu et place d'un autre, quand on n'a vraiment rien à dire.

6. Donner sa chance à la terre, aux étoiles, aux lutins et même à Dieu de m'aider. Accueillir la grâce, qui est un peu moins que le destin, un peu plus que la chance.
7. Laisser mijoter dans son tiroir et passer à autre chose. Le temps d'oublier toutes les phrases, ou presque toutes.
8. Relire dans une écoute herméneutique acousmatique.

4. Fondements historiques de l'acousmatique

Dans le cadre de la recherche en sciences de l'éducation, on doit le rapprochement entre herméneutique et acousmatique à Jacques Daignault (2002) par le biais du roman de formation. J'ai fait le lien avec les travaux de Ricœur (1986, 1990), en particulier avec l'herméneutique du soi, ce qui m'a permis de développer les enjeux méthodologiques liés à la recherche et à la mise en œuvre de ce concept d'écoute.

« Le terme acousmatique, du grec "akousma", ce qu'on entend, est attribué à Pythagore (VI^e siècle avant J.-C.) [...] qui dispensait, dit-on, son enseignement — uniquement oral — dissimulé derrière une tenture afin que ses disciples ne soient pas distraits par sa présence physique et puissent concentrer leur attention sur le seul contenu de son message » (Dhomont, 1991, p. 9). Ce terme a été repris dans le domaine de la musique, plus précisément la musique contemporaine.

Pierre Schaeffer (1966) situe l'écoute acousmatique en opposition à l'écoute naturelle et en relation à l'écoute réduite. L'écoute réduite correspond à une réduction phénoménologique appliquée à l'écoute. Travaillant à l'Institut National de l'Audiovisuel à l'époque bénie des rouleaux de cire, Schaeffer devait composer fréquemment avec des sillons fermés, ruinant l'enregistrement, mais mettant ainsi un court fragment sonore en boucle. Schaeffer a ainsi pris conscience que l'écoute répétée d'un court fragment amène les variations de l'écoute, qui « [...] ne sont pas le fait d'un "flou" dans la perception, mais d'éclairages particuliers, de directions chaque fois précises et révélant chaque fois un nouvel aspect de l'objet, vers lequel notre attention est délibérément ou inconsciemment engagée » (Chion, 1983, p. 19).

L'écoute réduite dépend ainsi de *l'épochè*, d'une mise en parenthèses de l'intention habituelle d'écoute. L'écoute réduite apparaît ainsi clairement dans la mise en parenthèses de l'événement, de la cause et de la signification (modalités objectives), de même que dans une sélection très fine du matériau brut pour cibler un élément très précis, pour l'abstraire du concret inépuisable et ainsi le laisser apparaître dans son essence, laissant se présenter du même coup les modalités de notre propre perception dans ses variations. « Et je m'aperçois alors que c'est dans mon expérience que la transcendance de l'objet par rapport au flux changeant de ses différentes perceptions se constitue » (Chion, 1983, p. 31).

Stéphane Roy, dans l'élaboration d'une méthode d'analyse des œuvres acousmatiques, a situé cette démarche, à la suite de Jean-Jacques Nattiez (1990, cité par Roy, 1993), comme « [...] essentiellement une démarche herméneutique puisqu'elle est basée sur une "intrigue", c'est-à-dire un choix méthodologique particulier de la part de l'analyste pour attribuer une interprétation à l'œuvre » (Roy, 1993, p. 71). Roy considère la démarche herméneutique comme nécessairement heuristique, refusant un sens ontologique préexistant. « Au contraire, toute analyse herméneutique exige de la part de l'interprète (ici l'analyste) qu'il s'absorbe dans le "champ sémantique" de l'œuvre (Ricœur, 1969, p. 58) et qu'il en pratique une interprétation forcément subjective » (Roy, 1993, p. 72), l'œuvre elle-même étant productrice de sens et, de ce fait, inépuisable par l'analyse. La méthode heuristique a donc le rôle de valider la construction de sens à l'intérieur d'une téléonomie, d'un sens qui se construit en visant une projection idéale qui se valide et se modifie tout au long de cette

construction. Il faudra pour cela considérer l'écoute non seulement comme une capacité de perception acoustique, mais comme une fonction beaucoup plus fondamentale qui interpelle aussi nos capacités d'empathie, de sympathie et de résonance. Pour ce faire, nous allons suivre le trajet de Ricœur :

[...] le texte est, pour moi [...], le paradigme de la distanciation dans la communication ; à ce titre, il révèle un caractère fondamental de l'historicité même de l'expérience humaine, à savoir qu'elle est une communication dans et par la distance. [...] on élaborera la notion de texte en vue de cela même dont elle témoigne, à savoir la fonction positive et productive de la distanciation au cœur de l'historicité de l'expérience humaine (Ricœur, 1986, p. 102).

4.1 L'herméneutique acousmatique

L'herméneutique acousmatique suppose, dans un premier temps, de se détacher de l'affirmation que « [...] si tout discours est effectué comme événement, tout discours est compris comme signification » (Ricœur, 1986, p. 104). Il s'agit de pratiquer une écoute réduite du texte, ne visant ni l'événement, ni la signification, pour cibler, non pas des objets sonores, mais des *objets résonnants*, que l'on peut observer à répétition dans une posture phénoménologique, à travers les variations de la perception que nous révèle cet objet. Ceci étant possible puisque « d'abord, l'écriture rend le texte autonome à l'égard de l'intention de l'auteur. Ce que le texte signifie ne coïncide plus avec ce que l'auteur a voulu dire » (Ricœur, 1986, p. 111). La *posture acousmatique* devient ainsi la méthode heuristique qui permet autant au lecteur qu'à l'auteur d'assumer et d'opérationnaliser cette distance avec le texte, distance qui est la condition même d'une herméneutique selon la conception de Ricœur :

Si nous ne pouvons plus définir l'herméneutique par la recherche d'un autrui et de ses intentions psychologiques qui se dissimulent derrière le texte, et si nous ne voulons pas réduire l'interprétation au démontage des structures, qu'est-ce qui reste à interpréter ? Je répondrai : interpréter, c'est expliciter la sorte d'être-au-monde déployé devant le texte (Ricœur, 1986, p. 114).

Le texte devient, à partir de ce moment, une oreille bienveillante qui m'écoute. L'écoute du sensible dans le creux de l'oreille.

Manon et la vocation “jamais” (Extrait de sa réflexion)

J'ai repris la consigne de lire mon récit imaginaire sur le thème de la souffrance dans une écoute herméneutique acousmatique, c'est-à-dire relire le texte dans une écoute réduite et tenter de trouver des mots, des phrases résonnants. Après quelques relectures dans une écoute réduite, je découvre une résonance avec le mot “jamais”. Ce mot se retrouve à deux reprises dans mon texte. Chaque fois que je le rencontre dans mon texte, je me sens interpellée. Plus je me le répétais dans ma tête, plus je découvrais sa signification. Pour moi, “jamais” veut dire “j'aimais”. Même si je les aime, je ne pourrai jamais les empêcher de souffrir. Ma mère est comme ça. Elle ne veut pas qu'on souffre.

Annik et la didactique “gang” (Extrait de sa réflexion)

J'ai réfléchi pendant un long moment. La phrase que j'avais retenue me faisait sourire : « tard dans la nuit ». Plus j'entends cette phrase, j'entends “noir dans la nuit”. J'ai peur du noir. Tout ce qui n'est pas clair. Il faut que ce soit clair pour que je comprenne. Je me sens comme une lumière pour les élèves. Si je vois un élève qui ne comprend pas, je panique en dedans. Je ne veux pas qu'il ait peur. On dirait que c'est juste ça que je vois de sa souffrance. Je ne me

demande pas s'il y a un autre problème qui l'empêche de comprendre. Je ne sais pas si cela a un lien, mais mon père était commis voyageur et souvent je l'attendais le soir avec ma mère. Il est décédé d'un accident.

Yvan et les parents "faute" (Extrait de sa réflexion)

J'ai souligné dans ma lecture le mot "faute". C'est vrai que je me suis toujours posé la question si c'était de ma faute la séparation de mes parents. Je ne voulais pas faire de fautes à l'école. Même dans les sports. Au hockey, lorsque l'arbitre sifflait après moi, je devenais fou. Il faut que tout soit parfait, sans faute. La souffrance à l'école, je ne veux pas que ce soit de ma faute.

Conclusion

Les diverses étapes de cette démarche pédagogique mettent en évidence autant de points de vue, de perspectives, face à la souffrance à l'école. Comme point de départ, la perspective mise de l'avant est celle de l'Autre, non pas comme un autrui dont on va à la rencontre, mais d'un autre abstrait, coupé de soi et, qui plus est, qui porte le blâme d'une situation inacceptable, la rendant du même coup inavouable. C'est malheureusement une perspective encore trop répandue dans les écoles, les polyvalentes et les milieux d'études post-secondaires (Meirieu, 1995).

La seconde perspective, basée sur le récit de vie, est celle de la rencontre de l'Autre. L'expérience partagée permet d'avouer, mais surtout de s'avouer à soi-même, de quoi est faite la souffrance. À cette étape, les situations de souffrance se précisent et se confirment, des types d'intentionnalités par rapport à la souffrance font également surface : éviter la souffrance ou guérir la souffrance. Le Soi trouve timidement sa place, de manière plus ou moins consciente, et encore par le biais de l'autre, le parent, le frère, l'ami.

La troisième perspective, basée sur l'herméneutique acousmatique, est la rencontre de l'Autre en soi, donc de soi-même. La situation disparaît pour laisser place à un rapport personnel et essentiel à la souffrance, un rapport qui trouve sa place dans l'histoire de vie de l'étudiant mais qui est aussi rapport présent au monde, porteur d'une action future. C'est là l'accomplissement de la démarche herméneutique acousmatique que de conscientiser un rapport qui transcende l'événement, résultat d'une rencontre avec soi et promesse d'une rencontre renouvelée avec autrui.

Cette démarche pédagogique a donc permis à ces jeunes futurs enseignants de conscientiser la souffrance, plus précisément leur propre souffrance, afin de réaliser qu'elle existe et qu'elle fait partie de la condition humaine, qu'on ne peut qu'y trouver une résonance face à l'autre pour mieux la reconnaître.

Bibliographie

- Barbier, R. (1997). *L'approche transversale : L'écoute sensible en sciences humaines*. Paris : Anthropos.
- Chion, M. (1983). *Guide des objets sonores : Pierre Schaeffer et la recherche musicale*. Paris : INA-GRM / Buchet-Chastel.
- Daignault, J. (2002). *(H)opéra pour Geneviève : Herméneutique, acousmatique et roman de formation*. Monographie n° 52, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski. Rimouski : Éd. GREME.
- Dhomont, F. (1991). Acousmatique, qu'est-ce à dire ? *Dans Mouvements-Métaphores* (livret, p. 9). Empreintes Digitales. Montréal : Denis, Jean-François. Deux disques audionumériques.
- Frankl, V. (1967). *Un psychiatre déporté témoigne*. Paris : Chalet.

- Galvani, P. (1991). *Autoformation et fonction de formateur : des courants théoriques aux pratiques de formateurs : les ateliers pédagogiques personnalisés*. Lyon : Chronique sociale de France.
- Galvani, P. (2005). *Pour une herméneutique phénoménologique transdisciplinaire des moments d'autoformation : une démarche de Formation-Recherche-Action*. Mémoire d'habilitation à diriger des recherches. Inédit.
- Lavelle, L. (2004). Philosophe et intériorité. *Revue des sciences philosophiques et théologiques*, 88(2), 319-332.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire : Le courage des commencements*. Paris : ESF.
- Nolin, D. (2008). *L'art comme processus de formation de soi*. Paris : L'Harmattan.
- Pineau, G. (1985). Pour une recherche-formation en éducation permanente en réseaux. *Éducation permanente*, (80), 147-158.
- Pineau, G. et Legrand, J.-L. (1993). *Les Histoires de Vie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action : Essais d'Herméneutique, II*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1969). *Le conflit des interprétations : essai d'herméneutique*. Paris : Seuil.
- Roy, S. (1993). Analyse des œuvres acousmatiques : quelques fondements et proposition d'une méthode. *Circuit*, 4(1), 67-92.
- Schaeffer, P. (1966). *Traité des objets musicaux : Essai interdisciplines*. (Ouvrage publié avec le concours du service de la recherche de l'O.R.T.F.) Paris : Seuil.
- Tymieniecka, A.-T. (1972). *Eros et Logos : esquisse de phénoménologie de l'intériorité créatrice*. (illustrée par les textes de Paul Valéry) Louvain : Nauwelaerts.

Notice professionnelle

Formatrice et psychothérapeute avec les arts depuis quinze ans, Danielle Nolin a été également chargée de cours à l'Université du Québec à Rimouski (Sciences humaines) où elle est reconnue pour sa pratique dans le théâtre d'intervention. Ses intérêts de recherche au doctorat portaient sur l'acte créateur comme processus de formation de soi et sur la souffrance de la marginalité. Aujourd'hui, elle est professeure en éducation secondaire à l'Université de Moncton. Elle est également co-chercheure pour le projet At Home / Chez Soi, commandé par la Commission canadienne en santé mentale.

danielle.nolin@umoncton.ca